

Multiculturalismo, educación
intercultural y derechos indígenas
en las Américas

*Gunther Dietz, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
y Sergio Téllez Galván
Editores*

Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas



2007

**Multiculturalismo, Educación intercultural
y derechos indígenas en las Américas**
*Gunther Dietz, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
y Sergio Téllez Galván, Editores*

1era. Edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson
Casilla 17-12-719
Telf.: 2506251
Fax: 2 506267
E-mail: editorial@abyayala.org
diagramacion@abyayala.org
Quito-Ecuador

Diagramación: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN: 978-9978

Impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, octubre del 2007

ÍNDICE

1.	Introducción <i>Gunther Dietz, R. Guadalupe Mendoza Zuany y Sergio Téllez Galván</i>	7
Primera parte		
La “interculturalización” de los sistemas educativos nacionales		
2.	Hacia una educación intercultural para todos: aportes del debate peruano <i>Joachim Schröder</i>	23
3.	La incorporación de la interculturalidad en las propuestas educativas oficiales ecuatorianas en la década de los 90 <i>Catalina Vélez</i>	45
4.	Análisis de la Educación Bilingüe-Intercultural en Guatemala. Una nueva escuela emergente desde los pueblos mayas. De la construcción de materiales a la transformación educativa <i>María Jesús Vittón de Antonio</i>	59
Segunda parte		
El papel de los maestros en la educación intercultural		
5.	La nueva formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia <i>Utta von Gleich</i>	85
6.	Diseño de una maestría nacional en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con las principales culturas originarias de Chile <i>Emilio Fernández Canque</i>	117
7.	El paradójico camino de la Educación Bilingüe Intercultural. Desde procesos culturalmente ubicados en la comunidad a objetos culturales re-situados en el aula <i>Yolanda Jiménez Naranjo</i>	131

8. Promotores interculturales y agentes étnicos. Las dos caras del maestro bilingüe en el medio urbano
Séverine Durin 151

Tercera Parte
Actores emergentes y nuevos desafíos

9. Niños indígenas en escuelas urbanas en Pachuca, Hidalgo, México
Lydia Raesfeld..... 175
10. La estigmatización en los salones de clase de los refugiados guatemaltecos: el caso de La Trinitaria, Chiapas, México
Verónica Ruiz Lagier 197
11. Sincronicidades en sociedades multiculturales
Irmela Neu..... 211

Cuarta Parte
¿Hacia una ciudadanía de la educación intercultural?

12. Democratizar va más allá de acceder a la educación. Pensamiento propio y alternativa al desarrollo
Carlos Alberto Benavides Mora..... 245
13. Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista
María Bertely..... 267

1

Introducción

*Gunther Dietz, R. Guadalupe Mendoza
Zuany y Sergio Téllez Galván*

En su “Declaración Universal sobre Diversidad Cultural”, emitida en 2001 en París sobre todo para hacer frente al expansionismo y predominio mediático de las industrias culturales estadounidenses, la UNESCO define la diversidad cultural como “el patrimonio común de la humanidad”, gracias al cual “la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos” (UNESCO 2002).

Como ilustra esta declaración internacional, a través de un proceso gradual y accidentado de descolonización cognitiva y académica, tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales y humanas, producto de la tradición occidental logocéntrica, binaria y a menudo también monoepistémica, han ido concibiendo la diversidad biológica y cultural, respectivamente, primero como un “problema” y obstáculo a vencer, luego como un “recurso” a explotar y, finalmente como un “derecho” a reconocer y respetar (Muñoz Cruz 2001). Reflejando este tránsito aún reciente hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de las diversidades biológicas y culturales, los sistemas educativos latinoamericanos comienzan a “abrirse” a los reclamos del multiculturalismo.

I. El impacto del multiculturalismo en la educación intercultural

Sin embargo, la denominada “educación intercultural”, la pretensión de “interculturalizar” tanto el currículum escolar y universitario como la praxis docente y discente en las sociedades occidentales, no refleja una mera adaptación a la “multiculturalización de facto” de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios (Mecheril 2004) y/o por la nueva visibilización de la diversidad etnocultural autóctona (Díaz-Polanco 2006). Al contrario, el multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición, re-imaginación y “re-ciudadanización” del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas (Koopmans et al. 2005).

Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como “países de inmigración”, en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías autóctonas, inmigradas (Glenn & De Jong 1996). No obstante, como ilustra la secular experiencia de la tradición del “indigenismo”, en el contexto postcolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales han estado destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías autóctonas (Oehmichen 1999, Téllez Galván 2000).

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de estudiar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y/o indigenistas al “desafío de la diversidad” desde una óptica más amplia que la pedagógica (Dietz 2007). El entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre interculturalidad y educación, por ello, no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino requiere de un análisis contrastivo e interdisciplinar. Es desde esta perspectiva desde la que en este libro colectivo concebimos el estudio de la “educación intercultural”. No se tratará de un mero apartado dentro de una antropología o sociología (neo- o post-) indigenista, de la sociedad multicultural o de la educación, sino del estudio antropológico-pedagógico de las estructuras y

procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades latinoamericanas contemporáneas.

Para emprender esta tarea, es preciso partir de las “políticas de identidad” oficiales, características de los actores que conforman estas sociedades y Estados supuestamente “postnacionales” (Habermas 2002) y sus respectivos sistemas educativos. Actualmente, en el debate sobre todo anglosajón se plantea la necesidad de “multiculturalizar” (Kymlicka 1995) estos sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que – como en el caso del “Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior” (ANUIES & Fundación Ford 2005) - permitan “empoderar” (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación” (McLaren 1997). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino buscando enfrentar la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para estar a la altura de los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras escuelas y sociedades (Gogolin & Krüger-Potratz 2006). En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por un enfoque que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras (Dietz 2007). Tanto en un caso como en otro, estos programas, que han sido desarrollado a veces para minorías autóctonas y otras veces para poblaciones inmigradas, remiten directamente a la “cuestión nacional” y al papel que juega la educación en los procesos contemporáneos de integración y de las “políticas de identidad” de las respectivas mayorías (Favell 1998, Dietz 2003).

II. ¿Hacia una educación “post-indigenista”?

En el contexto latinoamericano contemporáneo, el auto-proclamado “fin del indigenismo” ha puesto de relieve la urgencia de compa-

ginar las ya seculares tradiciones regionales y nacionales de la “educación indígena” con este reciente giro multicultural de las políticas educativas. Se trata por tanto de revisar y redefinir los programas diferenciales dirigidos a los pueblos indígenas a la luz del debate multiculturalista. La resultante educación empoderadora y de transferencia hacia las comunidades indígenas y sus organizaciones genera nuevos interrogantes tanto políticos como pedagógicos:

- ¿cómo se transita desde una arraigada “educación bilingüe-bicultural”, indigenista y a menudo paternalista, a una educación auténticamente intercultural, sin marginar nuevamente las culturas indígenas de las Américas (Muñoz Cruz 2001)?
- ¿cómo se reconocen, institucionalizan y gestionan los derechos indígenas a nivel local, regional y nacional en el ámbito educativo? ¿Y qué impacto tienen las instancias supra- e inter-gubernamentales en el establecimiento de un marco jurídico global de derechos educativos de los pueblos indígenas (Postero & Zamosc 2005)?
- ¿cómo se compaginan las reivindicaciones de empoderamiento diferencial y de discriminación positiva de los actores indígenas (ANUIES & Fundación Ford 2005) con la necesidad de transversalizar e interculturalizar el conjunto de los sistemas educativos latinoamericanos (Dietz 2003)?
- ¿qué espacios emergentes de diálogo intercultural así como de ciudadanía diferencial (Mendoza Zuany 2006) se conceden a la educación autónoma, que como en el caso de las regiones zapatistas de México articulan un nuevo modelo educativo, autogestionado, frente a la tradición “estatista” de la educación pública, por un lado, así como frente a los afanes privatizadores que enfrenta el conjunto de los sistemas educativos latinoamericanos, por otro (Bertely Busquets 2007)?

En este libro se estudian dichas experiencias desde un enfoque comparativo – un enfoque que aún es inusitado en el ámbito del multiculturalismo, a menudo demasiado restringido a determinados contextos nacionales. Estudios de caso provenientes de diferentes contextos locales, regionales y nacionales latinoamericanos proporcionan

un panorama amplio del estado actual del debate. Se trata de una selección de contribuciones presentadas y discutidas previamente entre el conjunto de autores, con motivo del simposio homónimo, que ha sido llevado a cabo en el marco del 52° Congreso Internacional de Americanistas, celebrado en Sevilla, España, en julio de 2006.

III. La “interculturalización” de los sistemas educativos nacionales

Un primer grupo de estudios de caso se centran en el nivel del Estado-nación, analizando las reformas educativas contemporáneas y su impacto en las políticas diferenciales de educación intercultural y/o bilingüe. Así, en su aportación “Hacia una educación intercultural para todos: aportes del debate peruano”, Joachim Schroeder (Universität Frankfurt) pone de relieve las diversas dimensiones – descriptiva, normativa y didáctica – de la interculturalidad en la educación. Hace especial énfasis en una educación intercultural transversal, generalizada a toda la población y que vaya más allá de la dimensión lingüística en la que se ha enfocado tradicionalmente. Asimismo enfatiza que esta dimensión lingüística se ha abordado sin tomar en cuenta su complejidad. Esta complejidad del Perú multilingüe es puesta en evidencia con la caracterización que el autor hace de las lenguas como visibles-invisibles, normalizadas-hibridizadas, oficializadas-rechazadas y hegemónicas-marginalizadas. Schroeder nos ofrece un panorama de la problemática que enfrenta la educación intercultural en un contexto caracterizado por la asimetría entre lenguas, la hegemonía y el prestigio del español impuestos por los docentes, lo cual desemboca en un uso deficiente de las lenguas indígenas en las aulas y en áreas específicas del conocimiento.

También centrándose en el ámbito nacional, Catalina Vélez (Universidad Andina Simón Bolívar) ofrece en “La incorporación de la interculturalidad en las propuestas educativas oficiales ecuatorianas en la década de los 90” una crítica al multiculturalismo oficial y a la interculturalidad en la educación, que debido a sus conflictos y complejidad inherentes tienden a minimizar la diversidad existente. Aboga por una interculturalidad como proyecto político que estratégicamente active

las identidades y promueva el ejercicio de la diversidad como derecho ciudadano de los que se consideran diferentes. En su ensayo nos acerca a la dimensión política de la educación multicultural e intercultural, al uso de la primera como control político y educativo de la diversidad por parte del Estado, así como al uso estratégico de la segunda para lograr el ejercicio pleno de la ciudadanía, la participación y una sociedad más justa e incluyente. Por último, propone concebir la indianidad – y no el mito de la universalidad ciudadana – como la garantía más fehaciente de acceso a la modernidad, y por ende, a recursos y participación.

Por su parte, en “Análisis de la Educación Bilingüe-Intercultural en Guatemala. Una nueva escuela emergente desde los pueblos mayas. De la construcción de materiales a la transformación educativa”, María Jesús Vittón de Antonio (Universidad Autónoma de Madrid) ofrece un balance crítico de la educación intercultural bilingüe guatemalteca y propone una estrategia para concretar cambios para fortalecer el complejo proceso educativo bilingüe-intercultural. Su propuesta plantea la praxis de una transformación social con el docente como motor, el reconocimiento y la concreción de desafíos de aprendizaje, el diálogo como elemento central en el proceso educativo y la mediación pedagógica como mediación estratégica, entre otros elementos. La autora nos plantea la transición de una educación bilingüe desarticulada a una educación intercultural que corrija la exclusión, la reproducción de asimetrías y la deficiente calidad de la educación bilingüe. Esta nueva educación intercultural coloca a la comunidad como espacio educativo lográndose la inclusión a través de la participación en el ámbito local y potencialmente en el ámbito nacional.

IV. El papel de los maestros en la educación intercultural

Estos análisis a nivel macro son complementados por contribuciones monográficas que estudian el cambiante papel del magisterio bilingüe, que en buena parte funge como protagonista de las reformas interculturales de los diferentes sistemas educativos nacionales. En “La nueva formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe en

Bolivia”, Utta von Gleich (Universität Hamburg) presenta el contexto etnolingüístico y educativo en el que se implementaron las reformas educativas bolivianas para democratizar la educación básica tomando en cuenta la diversidad cultural de su población. Von Gleich profundiza acerca de la formación de docentes de educación intercultural bilingüe en términos de cambios institucionales y de cambios curriculares profundos. Adicionalmente, la autora comparte las opiniones que docentes de Warisata vertieron sobre la reforma educativa, la interculturalidad y el bilingüismo. Así, genera una visión sobre la experiencia boliviana en formación de docentes de educación intercultural bilingüe en los Institutos Normales Superiores en un contexto político que deja atrás antiguas visiones sobre la educación para los indígenas desde un punto de vista indigenista, dominado por patrones pedagógicos occidentales y centrada en la lengua castellana. Este nuevo contexto ha permitido la participación de los indígenas en el diseño de este nuevo modelo de educación intercultural que reconoce la existencia y el valor de todas las lenguas habladas en Bolivia.

Emilio Fernández Canque (Universidad de Tarapacá), por su parte, presenta en “Diseño de una maestría nacional en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con las principales culturas originarias de Chile” una novedosa experiencia de formación de profesionales postgraduados y gestores educativos indígenas a través del diseño e implementación de nuevos currículos interculturales. Fernández Canque plantea que son los profesionistas indígenas quienes pueden incorporar conocimientos indígenas e integrarlos a aquellos tradicionalmente enseñados a través de la educación formal. El diseño y la implementación de la Maestría Nacional en Educación Intercultural Bilingüe es un ejemplo de la formación de profesorado y gestores educativos que participen en la interculturalización de los sistemas educativos. Así, los indígenas se convierten no sólo en receptores de esta educación intercultural, sino en los creadores e implementadores de la misma.

En “El paradójico camino de la Educación Bilingüe Intercultural. Desde procesos culturalmente ubicados en la comunidad a objetos culturales re-situados en el aula”, Yolanda Jiménez Naranjo (Universidad Pedagógica Nacional) descubre – a través de un estudio etnográfico – las visiones que los docentes tienen de los procesos culturales

como elementos discretos y no socialmente situados en la vida cotidiana. Ello ha conducido a la creación de un currículo folclorizado que enfatiza la lengua, historia, medicina tradicional, danzas, música, formas políticas tradicionales, etc. Asimismo, la autora plantea que los procesos culturales son percibidos por los docentes como provenientes del pasado y conservados en el presente por haberse heredado de los antepasados. Si bien constata que la valoración de identidades ha sido fortalecida a través de prácticas culturales que pueden considerarse como contrastantes con otras culturas, dejan fuera elementos culturales comunitarios o regionales que puede acercarlos con otros grupos. Por esta razón, la autora propone que la educación intercultural incorpore más elementos de la cultura comunitaria o local. Propone que esta educación incorpore tres lógicas diferentes, pero complementarias: la de prácticas culturales como marcadores étnicos, los procesos culturales comunitarios que no son precisamente identitarios y los factores que intervienen en la rutinización cultural comunitaria – todo esto para superar la tendencia, tan extendida en la actualidad, de ofrecer respuestas esporádicas y esencializantes de la diversidad cultural.

Séverine Durin (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) completa el análisis del papel de los maestros indígenas en “Promotores interculturales y agentes étnicos. Las dos caras del maestro bilingüe en el medio urbano”, contribuyendo un estudio de caso proveniente no de los clásicos contextos rurales, sino de escuelas primarias urbanas del estado de Nuevo León. Durin visualiza a estos maestros como promotores interculturales que transversalizan la enseñanza de lenguas indígenas, y con ello, incipientemente también una educación intercultural “para todos”. Asimismo, propone que dichos maestros actúan como agentes étnicos que promueven la generación de identidad y etnicidad entre el alumnado indígena en contextos urbanos y comparten con ellos su posición en la línea de la relación interétnica. Este artículo expone una experiencia localizada de transversalización e interculturalización del sistema educativo urbano, en el cual la población indígena es minoría, y que contrasta con experiencias en medios rurales indígenas.

V. Actores emergentes y nuevos desafíos

Por último, un tercer grupo de estudios de caso nos presentan actores emergentes de la diversidad e interculturalidad educativa, cuya novedad plantea desafíos para la conceptualización convencional de la educación intercultural en el medio indígena. En primer lugar, y complementando el estudio de Séverine Durin sobre contextos urbanos regiomontanos, Lydia Raesfeld (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo) analiza en “Niños indígenas en escuelas urbanas en Pachuca, Hidalgo, México” los problemas que surgen en las relaciones interétnicas y de convivencia entre niños indígenas y mestizos, así como entre alumnos y maestros en la educación básica a raíz de sus diferencias culturales. Atribuye estos problemas a la falta de competencias interculturales de la población de una ciudad – Pachuca – donde ha aumentado considerablemente la población indígena debido a la migración, pero donde paradójicamente hay una gran invisibilidad de la población indígena en las escuelas y de sus problemas lingüísticos en el proceso de aprendizaje. La autora hace una caracterización de la situación de los niños indígenas, de las aulas multiculturales y de la insuficiente preparación de los maestros para enseñar a grupos multiétnicos incorporando una visión intercultural en esas aulas.

Por su parte, Verónica Ruiz Lagier (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) llama la atención acerca de un nuevo actor y “usuario” de la educación intercultural: los refugiados y migrantes. En “La estigmatización en los salones de clase de los refugiados guatemaltecos: el caso de La Trinitaria, Chiapas, México”, la autora presenta una visión de la oferta educativa bilingüe proporcionada a refugiados guatemaltecos en Chiapas, primero por Alto Comisionado de la Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y después por el Estado mexicano. Dicha oferta educativa, producto de iniciativas locales, se ha caracterizado por fallas estructurales que reproducen en el aula la asimetría de poder y desigualdad social que viven los guatemaltecos en todos los ámbitos de su vida. Concretamente, Ruiz Lagier aduce la exclusión de los guatemaltecos en la toma de decisiones en los espacios educativos, la existencia de escuelas bilingües con docentes no hablantes de la lengua de sus alumnos que a su vez prohíben el uso de

su lengua materna – aunque su lengua sea el elemento fundamental de auto-definición de los refugiados guatemaltecos como indígenas.

En “Sincronicidades en sociedades multiculturales”, Irmela Neu (Munich University of Applied Sciences) presenta una visión novedosa de la interculturalidad y específicamente la Educación Intercultural Bilingüe al incorporar las sincronicidades como un elemento fundamental de la sabiduría tradicional. Las sincronicidades implican el redimensionamiento de la intuición y la síntesis del saber tradicional y el moderno. La interculturalidad es entendida como la aceptación de derechos humanos, tolerancia y respeto mutuo, para lo cual las sincronicidades ayudan a su aceptación “desde adentro”. La sociedad multicultural es un hecho, nos dice la autora, así como también lo son las políticas educativas que promueven la existencia de grupos paralelos con identidades culturales diferenciadas, pero que carecen de contacto o de comunicación. La interculturalidad implica una sociedad con criterios humanistas cuya construcción conlleva más que políticas educativas estatales. Sin embargo, Neu también hace hincapié en la necesidad de que los Estados creen condiciones para el establecimiento del diálogo, como pueden ser un marco jurídico y la oferta de educación que enseñe a comunicar y fomente actitudes de intercambio. Así, el pensamiento sincrónico que combina la sabiduría tradicional y la ciencia permite ir más allá de una dualidad o dicotomía, para con ello generar una interculturalidad dinámica, en la que el concepto de cultura aparece como híbrido que incorpora una dimensión policrónica o sincrónica, característica de sociedades indígenas. Neu propone, por último, que el objetivo de una educación intercultural holística sea el “saber vivir” en un mundo sincrónico.

VI. ¿Hacia una ciudadanía de la educación intercultural?

Un tercer grupo de contribuciones enfoca las implicaciones que tienen los nuevos proyectos educativos interculturales para la participación política, la democratización y la “ciudadanización” de las sociedades latinoamericanas contemporáneas. En primer lugar, en “Democratizar va más allá de acceder a la educación: pensamiento propio y al-

ternativa al desarrollo”, Carlos Alberto Benavides Mora (Instituto Tulan) plantea que la conjunción del discurso neoliberal y del multiculturalismo visualiza a la educación como un mecanismo para generar igualdad de oportunidades para una población pluricultural, pero al que se accede a través de la lógica del mercado. El reconocimiento de la multiculturalidad en este sentido no logra contribuir al desarrollo y a la superación de condiciones de desigualdad y exclusión, además de que ignora la integración de saberes y conocimientos occidentales e indígenas como esencia de la educación intercultural. La solución de estos problemas estructurales tiene que ver con la democratización educativa, que a juicio de Benavides Mora, tendrá que tomar en cuenta relaciones entre procesos sociales, productivos y políticos que estimulen la participación de los propios indígenas, quienes conocen sus problemáticas y necesidades, y quienes tienen liderazgos y propuestas concretas de solución para los procesos educativos. Benavides Mora plantea la experiencia del Instituto de Educación Superior Tulan en Guatemala, que se ha centrado en la promoción educativa de la población indígena y su relación con prácticas, discursos y retos relacionados con procesos de revitalización étnica.

En “Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista”, María Bertely (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) cuestiona el multiculturalismo neoliberal que busca empoderar y capacitar a los diferentes y a los pobres para insertarlos en sociedades abiertas, desdibujando asimetrías, propugnando bricolajes étnicos que disminuyen la importancia de la lucha indígena e insertando a los pueblos indígenas en un mundo que está globalizando la pobreza. Es por ello que propone la esencialización de las identidades, los tipos culturales distintivos, una educación intercultural políticamente pertinente y significativa para los pueblos indígenas, así como el reconocimiento de la existencia de relaciones interculturales como relaciones de conflicto, insertas en la dominación y subordinación. Todo lo anterior es considerado por la autora como necesario y estratégico para los indígenas y el logro de su autonomía. La autora presenta un modelo intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria por medio del “ejercicio coti-

diano de la autodeterminación, la autonomía, la solidaridad, la reciprocidad y la gestión social”.

Bibliografía

ANUIES y Fundación Ford

2005 Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior: memoria de experiencias (2001–2005). México, ANUIES-Fundación Ford.

Bertely Busquets, María

2007 Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. México, CIESAS.

Díaz Polanco, Héctor

2006 Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia. México, Siglo XXI.

Dietz, Gunther

2003 Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada – México, EUG – CIESAS.

—. 2007 Cultural Diversity: a guide to the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (1): 7-30.

Favell, Adrian

1998 *Philosophies of Integration: immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Hampshire - New York, Macmillan - St. Martin's.

Gleen, Charles L. & Esther J. de Jong

1996 *Educating Immigrant Children: schools and language minorities in twelve nations*. New York, NY – London, Garland.

Gogolin, Ingrid & Marianne Krüger-Potratz

2006 *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen, Budrich.

Habermas, Jürgen

2002 *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.

Koopmans, Ruud et al.

2005 *Contested Citizenship: Immigration and Cultural Diversity in Europe*. Minneapolis, MN, University of Minnesota Press.

Kymlicka, Will

1995 *Multicultural Citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford, Clarendon.

McLaren, Peter

1997 *Revolutionary Multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millenium*. Boulder, CO, Westview.

Mecheril, Paul

2004 *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim – Basel, Beltz.

Mendoza-Zuany, Rosa Guadalupe

2006 *Dealing with Diversity: indigenous autonomy and dialogue in two Zapotec communities in the Sierra Norte of Oaxaca*. (tesis doctoral). York, University of York.

Muñoz Cruz, Héctor

2001 *Trayectoria de las políticas de educación indígena en México*. En: H. Muñoz Cruz (ed.). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, pp. 433-494. México, UAM Iztapalapa.

Oehmichen, Cristina

1999 *Reforma del estado, política social e indigenismo en México (1989-1996)*. México, UNAM.

Postero, Nancy G. & Leon Zamosc (eds.)

2005 *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Quito, Ediciones Abya-Yala.

Téllez Galván, Sergio

2000 *El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano*. (Tesis doctoral). Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO

2002 *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Paris, UNESCO.

Primera parte

La “interculturalización”
de los sistemas educativos
nacionales

2

Hacia una educación intercultural bilingüe para todos: Aportes al debate peruano

Joachim
Schroeder

Con los *Lineamientos de la Política Nacional de Educación Intercultural* del año 1991 se puso en marcha en el Perú se puso en marcha un cambio de perspectiva en el campo de la educación intercultural, la que desde entonces no está dirigida únicamente a los grupos indígenas, porque se convirtió en un principio que guía la educación de todos los peruanos y peruanas: la interculturalidad deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. En tal sentido, la educación de todos los peruanos y peruanas será intercultural. El concepto se ha ampliado: pasó de ser sólo una orientación intercultural en el marco de la educación bilingüe a ser una orientación intercultural general de la educación escolar. Con esta concepción de la educación intercultural, la propuesta educativa del país es en comparación con otros países latinoamericanos, notablemente elaborada e innovadora. Se pretende llegar a la representación de la diversidad social, cultural y lingüística, al reconocimiento de la diversidad de saberes y perspectivas. En el artículo se intentan reconstruir algunos problemas claves de la nueva política educativa en el Perú, pero también puntualizar resultados logrados en el proceso de la última década.

I. El enfoque intercultural de la reforma educativa del Perú

El término *interculturalidad* ya se encuentra en el prólogo y en los objetivos generales del currículo de la educación primaria peruana (Ministerio de Educación 1991), donde se emplea en tres sentidos:

- “*Descriptivo*, como denominación de las condiciones sociales, culturales y lingüísticas del país. El Perú se describe como un estado multicultural, multiétnico y multilingüe que se caracteriza por la variedad de culturas que deberán ser tomadas en cuenta en la clase. Sin embargo, no sólo se presenta un cuadro armónico o idealista de esta realidad, sino que se enfatiza la caracterización de la realidad social del Perú por varios problemas y conflictos: pobreza, discriminación, desigualdad social, violencia, racismo, etc. (p. 14);
- *Normativo*, para formular los objetivos generales de la educación. La Educación intercultural deberá contribuir a la solución de conflictos sociales y culturales, contrarrestar actitudes racistas y discriminatorias en la vida cotidiana; el niño y la niña deben afianzar su sentimiento de pertenencia a su cultura y al Perú como país diverso donde coexisten culturas igualmente valiosas (p. 6);
- *Didáctico*, como uno de los contenidos transversales, es decir un principio pedagógico fundamental para todos los cursos, grados y áreas de estudio. El contenido transversal de Interculturalidad se entiende como un proceso dinámico que permite construir relaciones más equilibradas en el respeto y el diálogo entre los actores de diversos universos sociales y culturales coexistentes en el país” (p. 107).

Con esta concepción de la educación intercultural para todos los peruanos y peruanas, orientada a la solución de conflictos y problemas, la propuesta educativa para el país es notablemente elaborada e innovadora si se le compara con otros países latinoamericanos. El objetivo es superar por un lado la *monoculturalidad* que tradicionalmente caracteriza los currículos nacionales y que ha estado delimitada a la instrucción de la cultura dominante; por otro lado se propone superar la *biculturalidad*, es decir, la base sobre la cual han sido desarrollados los enfoques de la educación bilingüe. Según este enfoque la educación está limitada al encuentro de la cultura de un grupo étnico específico con la cultura mestiza. El enfoque de la *interculturalidad* pretende llegar por el contrario a la representación de la diversidad social, cultural y lingüística; al reconocimiento de la diversidad de saberes y perspectivas.

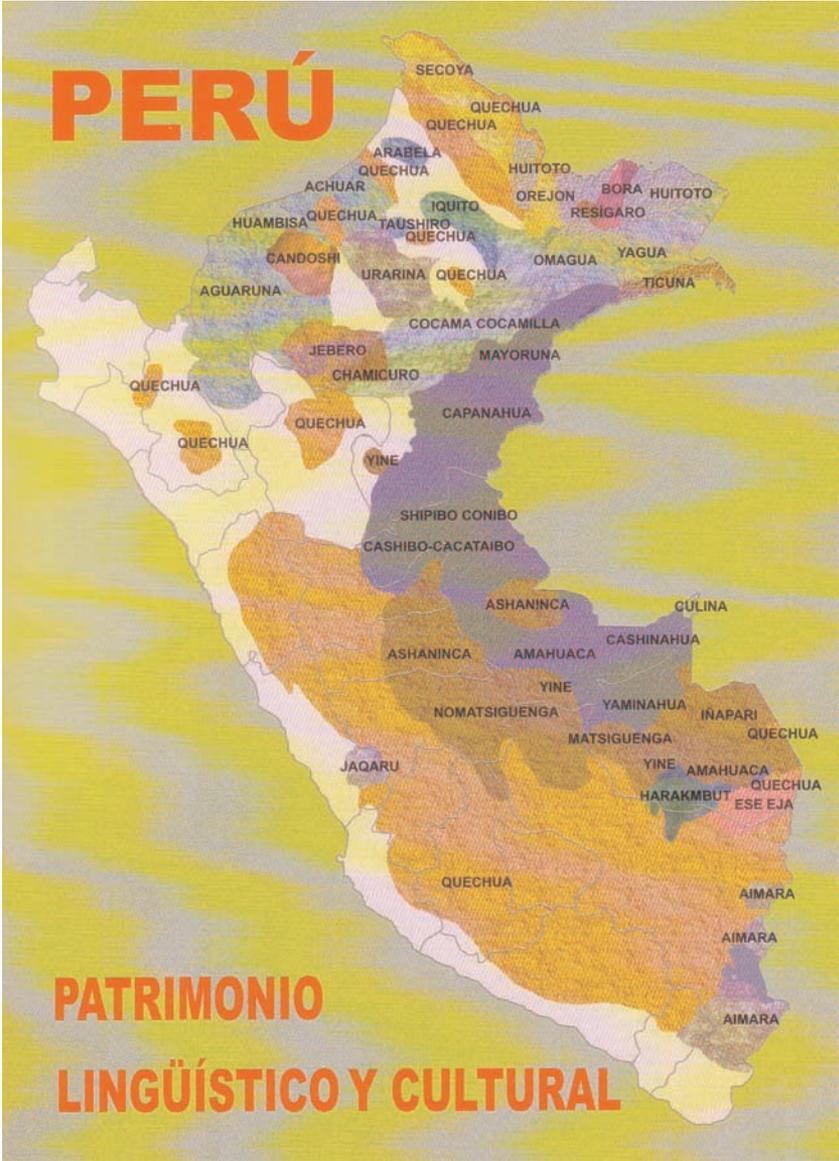
II. La situación lingüística en la Sierra andina peruana

La *Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural* (DINEBI) del Ministerio de Educación, publicó un mapa que muestra el patrimonio lingüístico y cultural del Perú, en el que se muestran las lenguas y familias lingüísticas existentes en el territorio nacional (cfr. Cuadro No. 1). El mapa indica que en la Sierra andina debemos distinguir tres espacios lingüísticos: la región lingüística más extensa está ocupado por el *quechua*, abarcando toda la zona serrana sur y central del país y algunas “islas” idiomáticas notablemente grandes en el norte y en la Selva amazónica. Alrededor del lago Titicaca, ubicado en el extremo sur del territorio nacional, se habla el *aimara*, y en la parte sur del departamento de Lima encontramos la región lingüística *jaqaru*. Si bien se permite un primer acercamiento a la situación lingüística actual del país, el gráfico es desde una perspectiva lingüística y pedagógica, bastante problemático. Consideramos que para la formulación de una política lingüística de la formación docente en el contexto andino debemos tomar en cuenta que las condiciones sociales y culturales son mucho más complejas. En la Sierra andina la situación lingüística se caracteriza por la existencia de algunas ambivalencias muy marcadas que impiden partir de un modelo simplista de las lenguas.

1. Espacios lingüísticos encerrados y dispersos

El mapa mencionado sugiere que la distribución de las lenguas vernáculas en el país está caracterizada por espacios lingüísticos bien marcados y cerrados. Cada zona aparece como una unidad lingüísticamente homogénea, esto es por la existencia de una y solamente una lengua indígena. Es cierto que en la Sierra andina podemos identificar espacios lingüísticos de este tipo, pero investigaciones recientes comprueban claramente, que la distribución de las lenguas es heterogénea (López 2002 y Cuadro No. 2). Por un lado, existen regiones geográficas en las cuales predomina el monolingüismo de un idioma indígena, correspondiendo así al modelo ofrecido por el mapa. Pero también muchos espacios geográficos están caracterizados por la existencia del bilingüismo y del plurilingüismo. Además es una realidad

Cuadro N° 1
Mapa lingüístico del Perú (DINEBI 2004)



que un espacio lingüístico tradicionalmente denominado “quechua”, por ejemplo, está caracterizado por la ausencia de hablantes de esta lengua, es decir predomina el monolingüismo del castellano. Por otro lado, por razones de migración interna, la presencia indígena se hace cada vez más visible en las ciudades. En barrios periféricos de Lima viven más de 600,000 quechuahablantes. Por tales razones parece más adecuado partir de la existencia de espacios lingüísticos tanto homogéneos como dispersos y fragmentados.

Cuadro N° 2
Situaciones lingüísticas en comunidades andinas

Situación lingüística	Características
Monolingüismo quechua	Regularmente los y las hablantes tienen algún conocimiento elemental pasivo o activo del castellano
Bilingüismo quechua-castellano	Normalmente las personas tienen mayor o menor conocimiento y manejo oral de uno de los dos idiomas
Bilingüismo quechua y otra lengua indígena	Los hablantes tienen mayor o menor conocimiento y dominio de los dos idiomas
Plurilingüismo	Se usan más de dos idiomas vernáculos y el castellano puede tener alguna presencia
Monolingüismo castellano	Pérdida de conocimientos del quechua

Elaborado en base a López (2002)

2. Lenguas visibles e invisibles

Podemos denominar al quechua y al aimara como dos lenguas “visibles”, porque son idiomas que hablan en la Sierra andina y sobre todo en las zonas rurales alejadas con una función importante como instrumento de comunicación en la vida cotidiana. También son “visi-

bles” por el número de hablantes: En el caso del quechua contamos aproximadamente con tres millones de hablantes, mientras que el aimara lo hablan 400,000 personas. Además, las dos lenguas son “visibles” por la existencia de textos impresos en quechua o aimara (periódicos, folletos educativos, libros e incluso textos escolares). Si bien el prestigio social de las lenguas vernáculas en el Perú no es muy alto, los dos idiomas forman parte esencial de la comunicación oral y escrita en la cotidianidad andina. Por el contrario, el jaqaru y otras lenguas habladas en la Sierra (como el uru) son “invisibles” (por lo que no aparecen en el mapa), su existencia es casi desconocida y no tienen mucha importancia en la comunicación andina.

3. Lenguas hegemónicas y marginalizadas

En zonas rurales todavía existen regiones en las cuales el quechua y aimara tienen una función hegemónica: el castellano está marginalizado pese a que –como lengua oficial nacional– goza de un alto prestigio en estas zonas. Sin embargo en el Perú se encuentran cada vez menos zonas indígenas monolingües, y es más frecuente el uso del castellano como lengua dominante en la comunicación cotidiana:

“La relación entre el castellano y las lenguas indígenas, aun cuando éstas se escriban y sean utilizadas preferentemente por altos números de hablantes, está regida por un sistema asimétrico (...). Esta relación de *diglosia* determina que, por lo general, las lenguas indígenas se utilicen en contextos informales e íntimos y que el castellano cumpla el resto de funciones sociales, con énfasis en las formales e institucionales” (Lopez 2002:17).

El carácter subalterno de las lenguas indígenas se hace evidente en el hecho que son muy pocos los mestizos que aprenden y hablan una lengua indígena.

4. Lenguas oficializadas y rechazadas

El quechua es en el Perú una lengua indígena “privilegiada”, porque fue la primera lengua indígena a la que ya desde 1975 la legis-

lación nacional le otorgó el carácter de idioma oficial. Hoy en día otros cuantos idiomas indígenas como el aimara acompañan al quechua en esta condición, esto debido a las transformaciones legales, incluidas las constitucionales, que han tenido lugar en las últimas dos décadas. Esa oficialización permitió el desarrollo de programas en el sistema educativo estatal en los que se utilizan las lenguas indígenas como idiomas de comunicación, así como la producción de textos escolares en lenguas indígenas y la creación de la educación bilingüe intercultural como propuesta educativa en contextos indígenas.

Por otro lado, el bilingüismo como tal, junto con la subalternización y la consecuente invisibilización de todo lo indígena, ha traído consigo sentimientos en contra de las lenguas y culturas indígenas que, a menudo, son también asumidos por las propias sociedades indígenas. Ello conlleva formas de resistencia, explícitas o no, a todo programa educativo que plantee la utilización de las lenguas indígenas en la escuela. Esto ante el temor, válido por cierto, de que el empleo de los idiomas subalternos en la educación de los hijos e hijas condicione u obstaculice el aprendizaje del idioma hegemónico, el cual no sólo goza de mayor prestigio social sino que además posibilita el acceso a las instituciones, derechos y beneficios.

5. Lenguas normalizadas e hibridizadas

El nivel de estudio y sistematización del quechua y del aimara es bastante avanzado. A pesar de que aún en el Perú se mantiene una discusión respecto de la representación de las vocales del quechua, hay fuertes intentos para llegar a una estandarización de las distintas variantes existentes, para la elaboración de un *corpus lingüístico* y para una ortografía normalizada. En el caso del jaqaru y otras lenguas indígenas andinas las iniciativas correspondientes son escasas. Pero aunque podemos notar intentos de la estandarización de las lenguas vernáculas persisten también intentos en defensa de las variantes regionales. Así la *Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural* decidió la elaboración y publicación de textos escolares en cinco variantes quechua (Ancash, Cusco-Callao, Inkawasi kañaris, Lamas, Ayacucho chanca).

De igual manera, a pesar que el castellano es una lengua normalizada ya desde siglos, es notable su relativa *hibridización*, que para el caso peruano se ha denominado “interlecto” o “castellano bilingüe”:

“Tales variantes del castellano traslucen rasgos fonológicos, morfosintácticos, textuales e incluso discursivos del quechua y/o del aimara y plantean serios desafíos tanto para la descripción como para la propia enseñanza y uso de lenguas en el sistema educativo, en tanto cuentan también con hablantes nativos, quienes, por lo menos por un tiempo o una generación o más, hablan parcialmente en un tipo de castellano diferente del tenido como estandar nacional. Los sistemas educativos nacionales no han logrado aún dar cuenta de esta situación en sus propuestas curriculares” (Lopez 2002:20).

De las condiciones socio-lingüísticas descritas en la Sierra andina podemos concluir que para la planificación lingüística de la educación en una región cualquiera sería demasiado simple partir de un modelo de espacios lingüísticos homogéneos, más bien debemos elaborar la propuesta partiendo del reconocimiento de la *heterogeneidad lingüística* existente. Resumiremos estudios actuales que nos ofrecen un panorama del estado actual del uso y manejo de los idiomas en la formación docente.

III. Estado actual de las lenguas en la formación docente en educación bilingüe intercultural

El programa de implementación y reforzamiento de la Educación Bilingüe Intercultural en la zona andina se viene implementando desde 1996 y pretende la modernización de la formación docente (*cf.* PROFODEBI 2000, Schroeder 2005, UNEBI 1998). La concepción de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) se basa desde el punto de vista lingüístico en

“la necesidad de utilizar la lengua materna de los alumnos a lo largo de su escolaridad tanto como lengua instrumental de educación, así como objeto de estudio. Paralelamente, se considera la enseñanza de una segunda lengua, también en cuanto instrumental, en el proceso educativo” (Lozano 2001:84).

Dentro de esta apertura curricular, la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural refuerza la necesidad de una metodología adecuada para el nivel superior de la enseñanza de lenguas.

Si bien los formadores de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) en su mayoría son bilingües (91%), la mitad declara tener al quechua como lengua materna (Küper, Valiente 2001:21). Según una serie de preguntas realizadas a alumnos y alumnas sobre el manejo del quechua de sus formadores, ellos señalan que el dominio del quechua no es homogéneo y que muchas veces en la realización de sus clases ellos se apoyan en el castellano. En otra pregunta asociada a la anterior pero hecha a los y las docentes con respecto a los alumnos-docentes y relacionada a la actitud frente al quechua, se deduce que su actitud es más favorable frente al quechua como instrumento de aprendizaje que como objeto de estudio. La falta de claridad en la enseñanza del quechua como objeto de estudio influye en el manejo de la metodología del quechua y del castellano como segunda lengua (p. 21).

En una investigación sobre la aplicación del modelo curricular para la formación y profesionalización docente en Educación Bilingüe Intercultural en tres de los cinco ISP del sur andino (Huancavelica, Huamanga y Andahuaylas), realizada por Madeleine Zuñiga (2001), encontramos algunos comentarios críticos, que deben ser considerados para el diseño de una política lingüística educativa. Resumimos brevemente algunas observaciones presentadas en el estudio:

- El uso de las expresiones en lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) no es suficiente para comprender el amplio espectro de bilingüismo que caracteriza al país y muy especialmente los contextos en los cuales se desea aplicar la propuesta EBI. Las menciones a L1 y L2 parecen aludir más a los niños y niñas indígenas que a los y las jóvenes estudiantes de los ISP, a quienes se destina esta especialidad pedagógica. En su mayoría bilingües, todos hablantes del castellano con un manejo muy variado y dispar de las habilidades orales y escritas en esta lengua y una lengua indígena. Asimismo, aunque para optar por la especialidad en Educación Bilingüe Intercultural –en el Instituto se exige conocimiento del quechua– no son inusuales los casos de alumnos y alumnas monolingües en castellano (p. 173).

- Al referirse a las lenguas indígenas y al castellano como primera o segunda lengua, no se consideran los numerosos casos de bilingüismo de cuna, en los que las personas desarrollan dos lenguas maternas, pues aprenden a hablar dos idiomas desde sus primeros años de vida. En el contexto peruano, los bilingües de cuna hablantes de una lengua indígena con frecuencia pueden incurrir en el posterior desuso o desplazamiento de la lengua indígena por las exigencias de uso del castellano, tanto en los ámbitos locales como dentro del sistema educativo no bilingüe, lo cual añade variedad a los tipos de bilingüismo que encontramos en los ISP: “Uno de ellos es el caso del alumno que desde sus primeros años habló el castellano y quechua, pero luego fue perdiendo o usa poco el quechua, y el otro el del alumno que manejó sólo quechua en su primera infancia y aprendió asistemáticamente el castellano en la escuela, sin que en su aprendizaje mediara una metodología de enseñanza de segunda lengua. En los dos casos es posible que no se desarrollaran óptimamente las habilidades escritas en castellano, ni tampoco tuvieron la oportunidad de desarrollar estas habilidades en quechua” (p. 174).
- En formadores y alumnos o alumnas existe la total convicción de que, en los ámbitos de influencia de los ISP –zonas bilingües rurales, semirurales o semi-urbanos– la educación de los niños y niñas debe ser en quechua y en castellano. No se concibe una educación primaria sólo en castellano para ellos (p. 267).
- En los ISP estudiados, los formadores se declaran culturalmente andinos y en su totalidad bilingües en quechua y castellano, con mejor dominio del castellano y diferentes grados de manejo del quechua, que todos desean optimizar. Los docentes del Área de Lenguaje usan este idioma en clase; sin embargo, debido a que desconocen la gramática del quechua y no lo manejan con la competencia que desean, en especial en su forma escrita, se sienten inseguros en la conducción de los talleres y la didáctica del quechua como lengua materna. Por tal razón, es reiterada y generalizada la solicitud de capacitación en estos aspectos (p. 267).
- La EBI asume que la mayoría de los alumnos y alumnas en formación magisterial bilingüe tienen como lengua materna una lengua indígena y que ésta es, además, la de uso predominante, y

así proyecta el perfil del niño o la niña indígena al iniciar su escolaridad. En realidad, los alumnos y las alumnas de los ISP estudiados son bilingües, aunque se perciben mayoritariamente mejores usuarios de castellano que de quechua, probablemente por usar el castellano con más frecuencia y por su manejo de la lectura y escritura en esa lengua. Esta autopercepción puede no ser muy acertada en cuanto al grado de dominio de las habilidades en lengua escrita, ausente casi en quechua y deficiente en castellano (p. 269).

- Si bien formadores y alumnos o alumnas declaran la necesidad de que los niños y niñas de habla quechua aprendan castellano como una nueva lengua y se preocupen por ello, no hay mayor conocimiento sobre lo que este aprendizaje implica. Tampoco hay la conciencia sobre la necesidad de emplear métodos específicos con ese fin. Es notoria la debilidad del manejo de la didáctica del castellano como segunda lengua y de las teorías lingüísticas que la sustentan. El desconocimiento de recursos didácticos para ello, tanto como la falta de materiales, contribuye a que los formadores acepten sin cuestionamiento la enraizada tradición de los maestros y maestras rurales de enseñar castellano traduciendo palabras o frases sueltas del quechua, muchas veces como recurso único. “Los docentes son concientes de su falta de preparación para desarrollar el EBI y, unánimamente, solicitan capacitación para asumir esta tarea” (p. 268).
- En las prácticas simuladas, el quechua se utiliza muy bien como lengua de interacción en el aula, pero sólo en forma oral, nunca escrita. Los aprendizajes se resumen en oraciones más o menos cortas que se escriben en castellano. Se asume, erróneamente, que así es como debe enseñarse castellano a los niños y niñas quechua hablantes (p. 269).

De los resultados de la investigación hemos de concluir que la mayoría de las y los formadores y los y las estudiantes no disponen de manera suficiente de las habilidades lingüísticas para el desarrollo de los contenidos en la Educación Bilingüe Intercultural. Obviamente existe en la formación docente la necesidad de crear espacios para la re-

flexión de los problemas y retos en cuanto a un entrenamiento que permita la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias.

IV. Hasta ahora: 'Espacios lingüísticos' separados

Como hemos mostrado, la situación lingüística en la región peruana está caracterizada por una jerarquía dentro de los idiomas que también influye fuertemente al ámbito escolar y a la formación docente. El aula es un *espacio lingüístico* el donde se reflejan las condiciones de las lenguas en su entorno social y cultural. El concepto del 'espacio lingüístico' es muy útil para el análisis de algunas dificultades en la aplicación y extensión de la Educación Bilingüe Intercultural y al mismo tiempo brinda fundamentos teóricos útiles para el diseño de una propuesta lingüística para la formación docente.

Según la teoría del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1990) el lenguaje es un instrumento de distinción y reproducción de las clases sociales y desempeña una función importante en la producción de desigualdades sociales. En estos procesos el sistema educativo asume un rol central en el reforzamiento de la representación y aplicación de un idioma –por ejemplo el castellano– como lengua de la educación. Los niños y niñas que no dominan el castellano tienen que enfrentarse con fuertes obstáculos que les impiden pasar exitosamente la carrera escolar. De esta manera el aula se convierte en un *microcosmos* lingüístico que refleja las condiciones generales en cuales se encuentran las lenguas en la sociedad.

En situaciones bilingües o plurilingües casi siempre se muestra que en el aula existen dos espacios lingüísticos bien separados: una esfera es la del 'lenguaje oficial' que normalmente corresponde con la lengua hegemónica nacional y que en el caso del Perú es el castellano. La otra es la esfera de la comunicación no-oficial o informal que puede desarrollarse en castellano, pero también en una lengua vernácula. Tanto el prestigio como la función social de los dos espacios no son iguales; la esfera oficial, por ser el espacio institucionalizado, conlleva una legitimidad casi natural y como consecuencia tiene un prestigio social más alto que el lenguaje de la esfera no-oficial. El objetivo de la Educación Bilingüe Intercultural es reforzar y reconocer la lengua indígena

como lenguaje oficial del aprendizaje, pero, en realidad la lengua vernácula sigue siendo en comparación con el castellano, una lengua subalterna y marginalizada.

De esta manera, el salón de clase se presenta como un microcosmos de las realidades y circunstancias de las cuales forma parte. En el centro se encuentra el o la docente como representante de la lengua hegemónica. Su poder simbólico consiste en su autoridad institucional como maestro, como tal es el que tiene el derecho y la obligación de tomar la decisión del lenguaje educativo en el aula. La programación de los idiomas es estructurada por las condiciones lingüísticas en el aula y sobre todo por las decisiones tomadas por la maestra o el maestro. En la Educación Bilingüe Intercultural ellos desempeñan una función de estructuración del espacio lingüístico; bajo su control está el permitir hablar el quechua o el castellano.

En consecuencia, tanto el papel institucional del y la docente como su autoridad con respecto al control casi total sobre las lenguas habladas en el aula produce una relación asimétrica entre las lenguas como entre los hablantes, los alumnos y alumnas bilingües se encuentren en una situación social subalterna. Conforme a su rol de alumnos, tienen que satisfacer todas las exigencias que plantea la maestra o el maestro. Además no tienen mucha influencia y participación en la toma de decisiones sobre las lenguas, tampoco pueden elegir el idioma en el cual prefieren expresarse en el aula. Los alumnos perciben claramente estas circunstancias –son las ‘reglas’ del ‘juego lingüístico’ reconocidas y respetadas por ellos.

A pesar del fomento de los idiomas vernáculos por los programas de la Educación Bilingüe Intercultural, estos continúan siendo de menor prestigio frente al castellano; entre otras razones porque es el o la docente quien representa y privilegia el castellano. Por ello no es sorprendente que la formación docente está caracterizada por la hegemonía del castellano, sobre todo en las áreas como matemática o ciencias naturales. El castellano es el lenguaje de la esfera oficial, preferido tanto en las sesiones de aprendizaje como en la comunicación informal entre las y los docentes y los y las estudiantes. La preferencia por el castellano aparece como una ‘ley’ no escrita, como una regla respetada por todos los actores en el proceso de la formación. El uso de las lenguas in-

dígenas en la formación docente es un caso excepcional. Todo esto refleja la relación asimétrica existente entre estas dos lenguas en la zona andina y en la Amazonia, pero también en la región costeña y metropolitana. Mientras la legitimidad del castellano como lenguaje de educación está fuera de duda, el quechua o shipibo tiene que luchar para conseguir esa legitimidad.

A pesar de que los Institutos Superiores Pedagógicos (y en muchas escuelas bilingües interculturales de las mismas regiones) se ha establecido una Educación Bilingüe Intercultural, se continúa con una orientación hacia al monolingüismo; inconscientemente se acepta la hegemonía prevaleciente del castellano. El uso temporal y limitado de un idioma vernáculo como lengua de formación docente representa nada más que una disolución parcial de la jerarquía entre las lenguas en la escuela, pero ello no significa una orientación consecuente hacia al bilingüismo. Las lenguas indígenas ocupan solamente un nicho en el espacio lingüístico de la formación. Por tanto, siguen reproduciendo en su posición subalterna las condiciones de dicha lengua en la sociedad en general. De acuerdo con esta situación sería necesario que en la formación docente, por ejemplo en matemáticas, el quechua alcance el estatus de una lengua oficial, de tal manera que pueda expandirse dentro del espacio lingüístico oficial. Como consecuencia, por ejemplo en matemáticas, el quechua debe lograr el estatus de una lengua oficial en la formación docente y así puede expandirse dentro del espacio lingüístico oficial.

V. La propuesta lingüística

Para reforzar la *Educación Bilingüe Intercultural* se requiere un modelo lingüístico que proponga una distinción entre tres modalidades del lenguaje:

- El *lenguaje científico* que a su vez es propio de cada disciplina.
- El *lenguaje cotidiano* que es la base de la comunicación entre los actores en los procesos educativos.
- El *lenguaje pedagógico* que es el lenguaje profesional de la educación.

Es importante que el profesorado sea capaz de manejar estas tres modalidades de comunicación adecuada y correctamente, y que en la educación bilingüe, disponga de las habilidades para el desarrollo de los tres modos comunicativos tanto en quechua como en castellano. Por cierto, varias investigaciones indican que ni las ni los formadores, ni las ni los estudiantes de la Educación Bilingüe Intercultural dominan con seguridad y correctamente las dos lenguas y que por tanto no se puede esperar que estén preparados adecuadamente para el desarrollo de las tres modalidades comunicativas (*cf.* Cuadro No. 3).

Cuadro N° 3
Modalidades lingüísticas en la formación docente

Modalidad Lingüística	Temas y Competencias	Estrategias para la Formación Docente
Lenguaje científico Σ Σ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría lingüística del lenguaje científico, por ejemplo de las matemáticas ▪ Elementos y estructuras particulares del lenguaje propio de cada disciplina ▪ Ejercicios para el manejo del lenguaje científico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integración de las áreas lenguaje y matemáticas, química, literatura, etc. ▪ Reconstrucción y análisis de términos científicos del currículo y de materiales de la primaria ▪ Elaboración de diccionarios de la terminología de cada área ▪ Talleres de lectura de textos científicos
Lenguaje cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemas del bilingüismo con respecto a las diferentes áreas ▪ Estructuras lingüísticas de los sistemas de numeración, de clasificaciones, etc. ▪ Gramática del quechua y del castellano en función a las matemáticas, biología, química, etc. ▪ Cómo expresar contenidos científicos en un lenguaje cotidiano quechua o castellano ▪ Lenguaje como fuente de problemas en el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talleres de producción de textos con contenidos científicos en quechua y castellano ▪ Análisis lingüístico de sesiones de aprendizajes bilingües grabadas y registradas ▪ Talleres de producción de materiales en ambas lenguas ▪ Análisis de fallas y errores en la solución de tareas en matemáticas, física, química, etc.
Lenguaje didáctico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión precisa y clara de tareas y ejercicios de las diferentes áreas ▪ Problemas del aprendizaje en relación al lenguaje didáctico ▪ Ejercicios y reflexión de la comunicación didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talleres de reflexión a partir de grabaciones de sesiones de aprendizaje ▪ Talleres de producción y redacción de textos didácticos ▪ Observación de clases modelo

1. Lenguaje científico

En primer lugar cada disciplina científica es un *lenguaje especial* para la descripción, el análisis y la interpretación de la realidad. Es un instrumento de comunicación que permite “dar lectura” a fenómenos de la naturaleza y de la vida social dentro del enfoque propio y desde la perspectiva particular de la disciplina. Es decir, un lenguaje científico es un *sistema de simbolización* el cual permite expresar relaciones cuantitativas, espaciales y temporales, y su aplicación para resolver problemas o necesidades.

Un lenguaje científico tiene su propio vocabulario y un *corpus* de términos especiales. Investigaciones indican que alumnas y alumnos de la primaria al terminar los primeros cuatro grados deben aprender aproximadamente 500 palabras de matemáticas. De ello se deduce que para los niños y las niñas las matemáticas pasan a ser una segunda lengua junto a la lengua materna. El lenguaje científico también se caracteriza por tener su propia morfología y sintaxis, por su propia gramática y escritura. En este sentido el lenguaje científico es un *lenguaje completo* que tiene todos los elementos lingüísticos necesarios de un idioma.

2. Lenguaje cotidiano

El castellano, quechua u otro idioma son lenguajes en los cuales se está desarrollando la comunicación en la vida diaria, por tal razón se denomina a esa modalidad lingüística como *lenguaje cotidiano*. En las teorías lingüísticas es consensual que el lenguaje hablado es un sistema de simbolización vocal mientras, por ejemplo, el lenguaje matemático es un sistema de simbolización aritmético. Así, la relación entre lenguaje hablado y lenguaje matemático es ambigua: por un lado podemos comunicar los fenómenos matemáticos en el lenguaje que hemos aprendido de cuna. Eso nos permite, por ejemplo, expresar “3+3” tanto en castellano como en quechua; es decir, el lenguaje hablado –cualquiera que fuese– permite la matematización de la realidad. De otro lado, el lenguaje matemático como lenguaje científico es, por sus características lingüísticas ya descritas, todo lo contrario del lenguaje coti-

diano. Por ello, el lenguaje matemático forma parte del idioma hablado y al mismo tiempo es un lenguaje particular y distinto de éste.

De igual manera existen relaciones tanto dialécticas como contradictorias en la *graficación* de números o contenidos matemáticos. Las cifras son gráficos que representan enunciados numéricos, los cuales a su vez representan conjuntos. A lo largo del desarrollo cultural de la humanidad han sido creadas diferentes escrituras –árabe, china, cirílica, maya, latina, para mencionar sólo algunas– que permiten graficar literalmente tanto el lenguaje vocal como el lenguaje numérico. De otro lado debemos entender a las matemáticas como una escritura especial para la representación de relaciones geométricas y aritméticas con sus propios símbolos y gráficos y con sus propias reglas de puntuación y aplicación; todo ello la distingue de las escrituras literales.

Para la Educación Bilingüe Intercultural es indispensable que los maestros y las maestras dispongan de las competencias necesarias para el desarrollo de las sesiones de aprendizajes en dos lenguas de comunicación (oral y escrito). Más aún ellos requieren de habilidades para explicar los números y contenidos matemáticos oralmente y de manera correcta en quechua y en castellano. Así mismo tienen que estar preparados para escribir los contenidos en ambas lenguas.

3. *Lenguaje pedagógico*

La tercera modalidad comunicativa se refiere al lenguaje profesional de la educación, es decir, al *lenguaje pedagógico* que es característico de la comunicación en el aula. Abarca la terminología especial de la educación y está destinado a la expresión de los asuntos pedagógicos y didácticos: las explicaciones y tareas, los avisos disciplinarios, las informaciones y definiciones, los aportes, las preguntas y respuestas del alumnado, etcétera. Es un *lenguaje especial* cuya función es facilitar la comunicación entre los actores en el aula en lo referente a los contenidos de una sesión de aprendizaje, a la formulación y redacción de las tareas y preguntas, a la conversación y el diálogo; también es el lenguaje de los materiales didácticos, de la pizarra y de los cuadernos, del currículo y de la gestión de institución; en fin, es el lenguaje de cada situación comunicativa, definida como “pedagógica”.

El lenguaje didáctico es un *lenguaje formalizado*, distinto del lenguaje cotidiano. Es interesante observar, por ejemplo, cómo cambia el lenguaje de niños, niñas y adultos en el momento en que entran al terreno de una escuela o salón de clases. Obviamente existe el saber inconsciente de que la escuela como institución se caracteriza por su propio lenguaje. Si bien el lenguaje escolar tiene sus bases en el lenguaje cotidiano, por ser el *lenguaje oficial* de la institución es diferente de aquel. Es un lenguaje sumamente formalizado, para ella basta ver, por ejemplo, el lenguaje aplicado en un informe de evaluación de aprendizaje, en un reglamento escolar o en un comunicado para los padres de familia. Por un lado es un lenguaje preciso y claro, por otro lado dificulta la comunicación entre personas que no dominan este lenguaje profesional.

Incluso para el aprendizaje del alumnado el lenguaje didáctico también es ambiguo: La precisión y claridad del lenguaje *facilita* los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños. Por tal razón, en la formación docente, sobre todo en la práctica, se pone mucho énfasis en que los futuros maestros y maestras aprendan a expresarse oral y escríptamente de manera adecuada y según el nivel de comprensión de los alumnos y las alumnas. Los talleres de producción de textos didácticos, de materiales y de comunicación aplicada son importantes en el aula para que los estudiantes se familiaricen con el uso del lenguaje didáctico y así puedan perfeccionarlo.

Obviamente las tres modalidades comunicativas –el lenguaje científico, cotidiano y didáctico– están interrelacionadas. En realidad no se puede separar la una de la otra. Pero es importante conocer cuáles son las competencias comunicativas que requiere cada una de las modalidades.

VI. Para una política de lenguas en la formación docente andina

Al iniciar el programa *Educación Bilingüe Intercultural* percibimos que una de las necesidades más importantes en la formación docente, a la que debíamos responder, era la elaboración de una propuesta lingüística; es decir, diseñar una política de lenguas para la

educación de nivel superior. Tomando en cuenta las investigaciones existentes respecto al tema y las experiencias prácticas desarrolladas en diferentes programas EBI tanto en el Perú como en otras regiones latinoamericanas hemos formulado tres hipótesis como punto de partida para la elaboración de la propuesta lingüística para la educación del nivel superior.

Hipótesis 1: El punto crucial para el futuro de la Educación Bilingüe Intercultural peruana es lograr una formación docente verdaderamente bilingüe en todas las áreas: tanto en el área de Comunicación Integral o Educación como en el área de Ecosistema, Sociedad o Matemáticas a lo largo de los diez ciclos de formación docente en castellano y una lengua indígena.

El uso de una lengua vernácula en las sesiones de aprendizaje a nivel superior muchas veces se limita a las actividades relacionadas con la práctica, por ejemplo, en el desarrollo de clases en quechua en las escuelas de aplicación, en el uso de los textos bilingües para la primaria, en la elaboración de materiales didácticos en los talleres pedagógicos. Es cierto que es sumamente importante crear espacios pedagógicos que permitan que los y las estudiantes puedan familiarizarse con el manejo del quechua y del castellano como lenguas de comunicación para el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje. Pero también es cierto que eso no es suficiente. Una formación docente completa e integral para la especialidad de la EBI requiere una reflexión sistemática de los problemas y de las ventajas de la educación bilingüe, requiere un aprendizaje de los contenidos científicos en ambas lenguas, requiere una preparación profunda para la planificación curricular. Si no permitimos a las y los estudiantes del nivel superior que adquieran en su formación profesional conocimientos, estrategias y experiencias para la enseñanza bilingüe en las diferentes áreas, no podemos esperar que ellos se sientan suficientemente preparados para su futura práctica docente en el aula.

Hipótesis 2: Dentro de la Educación Bilingüe Intercultural la formación de los futuros profesores y profesoras en las diferentes áreas es tarea de los y las docentes especialistas del área misma. En la propuesta de la EBI una lengua vernácula no es sólo una área adicional, es uno de los dos idiomas de comunicación para el desarrollo de la formación docente

en todas las áreas. Por tal razón, son los mismos docentes de las áreas quienes deben enseñar la de su especialidad en las dos lenguas.

Aún cuando ya existen algunas actividades en el desarrollo de las áreas en los Institutos Pedagógicos Superiores, en las cuales se aplica no sólo el castellano sino también el quechua, esas experiencias todavía son escasas. Los y las docentes especialistas del área prefieren el castellano para el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje en el nivel superior. Todavía el uso del quechua en las Matemáticas (de igual manera en Ecosistema, Sociedad y Educación religiosa) es un hecho excepcional. El desarrollo de las sesiones de aprendizajes en dos lenguas de comunicación todavía no ha sido asumido por los y las docentes del área como una de las características fundamentales de su labor educativa. Entre ellos y ellas predomina la opinión de que la preparación en el uso del quechua o del castellano corresponde a los y las docentes del área de Comunicación. Por el contrario nosotros consideramos que definitivamente la reflexión de y la formación para los retos específicos de la enseñanza de un área en situaciones bilingües debe formar parte integral del trabajo a desarrollarse en el área; Este debe ser uno de los aspectos más importantes del perfil profesional de los y las docentes del nivel superior.

Hipótesis 3: El problema lingüístico se puede resolver, y en gran parte ya ha sido resuelto: existe una base normativa, contamos con concepciones curriculares y metodológicas para la formación en los dos idiomas; ya han sido elaboradas propuestas para vocabularios científicos en más de 20 lenguas, de la misma manera han sido editados textos bilingües y materiales didácticos para los seis grados de primaria en estos idiomas. Lo que falta es poner en práctica esa propuesta en la formación docente.

Si bien es cierto que todavía existen muchos obstáculos para la realización de una formación docente bilingüe en los Institutos Superiores Pedagógicos, nos encontramos en una situación bastante favorable que permite la elaboración de una propuesta lingüística adecuada para la práctica. En las últimas décadas han sido elaboradas las bases legales, teóricas, curriculares y metodológicas para la fundamentación de la Educación Bilingüe Intercultural de Primaria. Estos fundamentos permiten la construcción de una política lingüística y el diseño de las

estrategias pertinentes para estimular y facilitar una formación bilingüe en los diferentes contextos sociales y culturales peruanas.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre

1990 *Language and Symbolic Power*. Harvard, Harvard University Press.

Küper, Wolfgang y Teresa Valiente

2001 "Introducción General". En: *Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Ministerio de Educación, pp. 9-28. Lima, GTZ.

López, Luis Enrique

2002 "El Multilingüismo Indolatinoamericano y la Educación de la Población Indígena". En: Luis Enrique López y Wolfgang Küper. *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y Perspectivas*. Lima, GTZ.

Lozano Vallejo, Ruth

2001 "Estado actual de la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural". En: *Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Ministerio de Educación, pp.31-154. Lima, GTZ.

Ministerio de Educación del Perú

1991 *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural*. Lima

Ministerio de Educación del Perú

1993 *Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Lima.

Ministerio de Educación del Perú

1997 *Currículo Básico de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria*. Lima.

PROFODEBI

2000 "Propuesta de Currículo Diversificado de Formación Docente". En: *Educación Bilingüe Intercultural. Documento de Trabajo*. Lima, Proyectos de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural MED-GTZ. Materiales N° 17.

Schroeder, Joachim

2005 "Más allá de los platos típicos. El proyecto matemática intercultural en el Perú". *Cuadernos Interculturales*: 51-63.

UNEBI

1998 *Educación Bilingüe Intercultural. Manual del docente*. Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, Unidad de Educación Bilingüe Intercultural.

Zuñiga, Madeleine

- 2001 “El uso del quechua y del castellano en la formación docente en educación bilingüe intercultural”. En: *Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Ministerio de Educación, pp. 155-281. Lima, GTZ.

3

Catalina
Vélez

La incorporación de la interculturalidad en las propuestas educativas oficiales ecuatorianas en la década de los 90

I. La diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto latinoamericano

Aunque la *multiétnicidad* latinoamericana está conformada por infinidad de grupos étnicos y culturales es preciso anotar que, tanto la presencia indígena como la afro no son homogéneas culturalmente hablando, ni tampoco uniformes en lo que respecta a su distribución territorial. Por ejemplo, en referencia a los países caribeños la población afro es mayoritaria y la indígena es minoría; en tanto que en el resto de América Latina la presencia indígena abarca quizá alrededor del 10% de la población total, pudiéndose hablar de aproximadamente cerca de 40 millones de individuos.

El *multilingüismo* latinoamericano se articula en torno a la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios; en la existencia de lenguas criollas, como además, en la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la esclavitud africana y la migración europea y asiática, a tal punto que, “si nos atenemos sólo a las lenguas amerindias, en la región se hablan entre 400 y 500 idiomas indígenas diferentes y un número mucho mayor de dialectos o variantes de esas lenguas” (López 2000:18).

Es necesario subrayar que la alusión a los pueblos indígenas y afros en términos cuantitativos, puede en ocasiones, ser motivo de conflicto –*dependiendo en gran medida del lugar de enunciación del discurso*– puesto que, si bien desde los sectores dominantes existe una tendencia a minimizar o invisibilizar la presencia afro e indígena numéri-

camente hablando, en cambio desde los sectores subalternos existe una tendencia a la reapropiación de espacios y a la resignificación de las realidades, desde un posicionamiento frente a que lo legítimamente considerado mayoría, desconoce tácitamente la presencia de la otredad.

Tal como lo manifiestan varios autores, la diferencia cultural y la presencia de los *'otros pueblos'* aunque puede resultar minoritaria al compararla con el total de la población de un país, desde la perspectiva regional, en este caso de la Región Andina de América del Sur, adquiere una relevancia distinta, no sólo en términos porcentuales, sino sobre todo, en razón de su presencia en los escenarios públicos y de la vigencia de sus demandas y reivindicaciones. Además, vale mencionar, enfáticamente, que la presencia de los pueblos indígenas y afros no es sólo un aspecto numérico, pues a lo largo de la historia, su vitalidad se hace vigente en las luchas de reinvención de las utopías sociales y en la emergencia de nuevos sujetos, que hacen de su etnicidad e identidades, antaño consideradas fragilidad, justamente la raíz de su fortaleza.

Empero, si bien la multiétnicidad constituye una de las principales características de Latinoamérica, en el ámbito relacional entre grupos culturales distintos puede hablarse de la diversidad como fuente de conflicto, puesto que las relaciones interétnicas están marcadas por la asimetría existente entre las culturas locales y la cultura dominante, como resultado de los procesos de conquista, colonización y colonialismo interno.

II. Antecedentes de la Educación Intercultural en el Ecuador

Para situar la incorporación de la interculturalidad en los discursos y propuestas oficiales, resulta pertinente revisar, de manera sucinta, los antecedentes de la interculturalidad en el Ecuador; concretamente en el marco de la educación indígena primero y, de la educación intercultural bilingüe, después.

En este sentido, puede decirse que además de algunas iniciativas aisladas de evangelización realizadas por distintas misiones católicas en las que la alfabetización básica es un elemento común con fines de conversión al 'catolicismo' (las distintas misiones instauradas en la región

amazónica, por ejemplo), puede decirse que es propiamente desde 1940 cuando inician procesos de educación dirigidos específicamente a poblaciones indígenas del Ecuador.

En estos procesos se destaca la formación de las escuelas indígenas de Cayambe, 1945, en las que se forma la valiente lideresa indígena Dolores Cacuango, precursora de la educación bilingüe en el país. En esta misma década es relevante el esfuerzo realizado por las Misioneras Lauritas en pro de la educación indígena, sobre todo de los pueblos quichua de la sierra (elaboración en quichua de “mi primera cartilla inga”).

Posteriormente, en los años cincuenta el Instituto Lingüístico de Verano, cuya finalidad principal fue la traducción de la Biblia a las lenguas vernáculas, inicia un programa de educación dirigido inicialmente a los pueblos indígenas de Chimborazo, Napo y Pastaza y después a todos los grupos indígenas del país. “En la década de 1960 la Misión Andina realizó materiales educativos utilizando el dialecto local para algunas regiones de la Sierra” (Montaluisa 2005).

En los años 60’, con el apoyo de Monseñor Leonidas Proaño, conocido localmente como el “obispo de los indios” por su coherente entrega y férrea persistencia en la defensa de los derechos de los indígenas, se crean las Escuelas Radiofónicas de Chimborazo, dedicadas específicamente a la educación indígena en lengua quichua. “El objetivo de las Escuelas Radiofónicas de Riobamba (ERPE) era organizar campañas de alfabetización por radio; instruir a las clases populares en materias fundamentales para su desarrollo e incorporar al campesino indígena a la vida social y económica de la nación” (Yáñez 1998:35).

En estrecha relación con la iniciativa del equipo misionero católico de Chimborazo, surge hacia fines de los sesenta e inicios de los setenta (1968-1972) el Sistema Radiofónico Shuar que luego se denomina Plan Integral de Escuelas Radiofónicas Shuar, en las que se transmiten programaciones de contenido cultural y, además, los mismos contenidos curriculares del sistema educativo regular ecuatoriano. Este sistema que funciona hasta la actualidad, tiene como destinatarios principales los grupos amazónicos Shuar y Achuar de Ecuador y de las inmediaciones vecinas de Perú.

En los años 70’, surgen “varios programas de educación bilingüe y con diversos nombres: Escuelas Indígenas del Quilotoa, con apoyo de

la Misión Salesiana, Escuelas Indígenas de Simiatug, Escuelas Bilingües de la Federación Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana –FCU-NAE–, el Programa educativo Chimborazoca Caipimi, etc.” (Montaluisa 2005).

En los años ochenta se asumen ya, desde el Ministerio de Educación, diversos programas educativos dirigidos a atender a las poblaciones rurales; en términos generales, podría decirse que se trata de programas remediales y compensatorios que aunque intentan tomar en cuenta las diferencias existentes entre los sectores urbanos y rurales, sin embargo, no reparan en la especificidad cultural de los pueblos indígenas, sino más bien apuntan a ampliar la cobertura educativa en el país. Cabe señalar que estos programas eran ‘castellanizantes’ y, si bien utilizaban la lengua quichua, lo hacían con fines de transición o asimilación cultural.

La década de 1980, podría considerarse como la etapa histórica en la que se forjan las iniciativas y propuestas más significativas de la educación indígena en el Ecuador, hoy conocida como educación intercultural bilingüe.

Aludiendo a la trayectoria de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador, varios autores dividen esta década en 2 etapas “la primera etapa, comprendida entre 1978 y 1984, integra tres organismos: el Ministerio de Educación, a través del personal de la Oficina Nacional de Alfabetización; el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) creado para el efecto por la Pontificia Universidad Católica de Quito; y las organizaciones indígenas con mayor participación comunal y regional (...) La segunda etapa se inicia en 1986 con la creación de la Corporación Educativa “Macac”, la participación de personal indígena a título personal, y el apoyo económico de organismos no gubernamentales” (Yáñez 1998:56).

Es preciso mencionar que en este centro, donde se formaron numerosos y reconocidos líderes indígenas, el 10 de agosto de 1979 se preparó el discurso en quichua que pronunció el presidente Jaime Roldós Aguilera, quien luego creó en el MEC el Sub Programa de Alfabetización Quichua. En esta misma época, Paulo Freire visitó el CIEI de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y animó a su personal a seguir adelante en la lucha por la educación de los pueblos indígenas. Va-

le subrayar esta década, como el inicio de la incorporación de los indígenas y la diversidad en los discursos y acciones políticas oficiales nacionales, en el marco de la nueva democracia que sucedía a la Dictadura Militar.

El proyecto “Macac” trabajaba en la formación de docentes indígenas y la elaboración de materiales de lecto-escritura para la alfabetización inicial, con un sistema unificado del quichua que pudiera resultar accesible para los numerosos dialectos quichuas del país. “El CIEI en convenio con el MEC llegó a sostener 724 centros de alfabetización en las diferentes provincias, excepto Chimborazo. Posteriormente en 1981 se comenzó a trabajar con escuelas para niños, llegando a tener unas trescientas escuelas bilingües en el Ecuador” (Montaluisa 2005).

En 1986, ya conformada la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador –CONAIE– que aglutina a los pueblos indígenas de la sierra y de la amazonía, la EIB va consolidándose no sólo en el campo educativo sino, además, se fortalece como propuesta política.

En respuesta a las demandas de los pueblos indígenas de la sierra y la amazonía, el estado ecuatoriano decreta en 1988, la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –DINEIB– y de las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe.

En 1992 el Congreso Nacional aprobó la descentralización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador; en 1993 se oficializó el MOSEIB (Modelo de Educación Intercultural Bilingüe) y en el año 2000 se organizaron las direcciones de educación por nacionalidades, en el marco de las distintas redes zonales de la Educación Intercultural Bilingüe.

Actualmente, existen 5 institutos pedagógicos de formación docente intercultural bilingüe (en la región sierra: Cañar y Chimborazo; en la región amazónica: Sucumbíos, Pastaza y Morona Santiago) y 16 direcciones provinciales de Educación Intercultural Bilingüe en el país (Esmeraldas, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe). Recientes estudios revelan que, a la fecha de este trabajo, bajo la jurisdicción de la DINEIB funcionan alrededor de 1900 escuelas en las que laboran aproximadamente 5000 profesores (aunque no todos son indígenas y tampoco bilingües).

En tal sentido, “la acción educativa de la DINEIB alcanza, una cobertura aproximada para el año 2001, del 48.33%” (Garcés 2004:11).

Son muchos los logros alcanzados por la Educación Intercultural Bilingüe en el país y, aunque en este trabajo no todos se puedan mencionar, es un imperativo ético detener la mirada en que, pese a las limitaciones que puede tener la EIB (por ejemplo, que funciona como un sistema paralelo al sistema de educación formal ecuatoriano), no es posible desconocer que el MOSEIB, cuya segunda revisión tuvo lugar en el 2004, es un instrumento técnico y administrativo que posibilita que las organizaciones y pueblos indígenas vayan revisando y construyendo, desde las aulas, una educación distinta, transformadora e intercultural.

Para concluir con esta revisión de la trayectoria de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, conviene mencionar que hacia finales de los años 80 se inicia un proceso de modernización del estado ecuatoriano. En este proceso y, sobre todo en la década de los 90, surgen diversas propuestas de reforma para viabilizar la modernización estatal en el sistema de educación formal; y es precisamente en aquellas propuestas oficiales de reforma educativa en las que se incorpora la interculturalidad como elemento constante de los currícula y contenidos de estudio, más concretamente, en el caso de la Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica, la interculturalidad constituye un eje transversal.

III. La interculturalidad en las propuestas educativas oficiales ecuatorianas

En el marco de distintos procesos históricos y sociopolíticos de la Región Andina se ha dado, sobre todo en la última década, por un lado, un proceso de fortalecimiento de las organizaciones indígenas y afro existentes y, por otro lado, han emergido numerosos movimientos sociales cuyas demandas han girado principalmente en torno a la reivindicación identitaria. Estos movimientos han incidido de manera directa en una mayor visibilización de las poblaciones indígenas y afros de la región a través de una sostenida y vigente presencia pública y, a raíz de ello y de la presión de éstos, se asume el reconocimiento oficial del carácter multicultural de los estados latinoamericanos.

En este marco, hoy las constituciones de Argentina, Paraguay, Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, México, Guatemala y Nicaragua reconocen la pluri o multiculturalidad de los estados nacionales. Acorde a lo antes manifestado, las propuestas reivindicativas de los movimientos sociales y étnicos, han incidido de forma muy significativa en la formulación de leyes y propuestas gubernamentales que giran en torno al reconocimiento de derechos, tal es el caso del Ecuador cuya reforma constitucional de 1998 incorporó quince derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos indígenas y afroecuatorianos, reconociendo sus autoridades y su derecho consuetudinario, entre otros (Walsh 2000).

La educación ha constituido una constante en las demandas de tales movimientos, a través de propuestas concretas de apropiación de las lenguas originarias y de reorientación o reformulación de las ofertas educativas. La principal evidencia de ello es la construcción de una propuesta alternativa de educación, como es la Educación Bilingüe Intercultural, presente en 17 países de América Latina.

Sobre todo, a partir de la década de los 90, la mayor parte de países de América Latina se encuentran insertos en procesos de modernización educativa, procesos en los que desde los diferentes estados, se evidencia el reconocimiento de las demandas de los pueblos indígenas y afros, de manera tal que a nivel de las propuestas educativas oficiales, “un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en momentos en los que se pretende afianzar la democracia en la región” (López 2000:9).

Como se mencionaba, dichos intentos gubernamentales de modernizar la educación formal han cobrado fuerza en América Latina, articulándose especialmente en torno a distintas propuestas oficiales de Reformas Curriculares. Tal es el caso de Ecuador, Perú y Bolivia, países entre otros, en los que en la actualidad se vienen aplicando oficialmente procesos de Reformas de la Educación Básica, los cuales apelan a la Interculturalidad como eje transversal del currículo.

Ahora bien, la reflexión de los últimos 25 años en torno a la diversidad cultural característica del Ecuador es clave para entender el significado y contenido del concepto de interculturalidad en las pro-

puestas educativas oficiales, en la medida que este concepto se resignifica en las expectativas políticas y proyectos tanto del Estado, como de los diversos grupos en cuestión. Tal vez, el punto de partida sea la identificación del mestizaje como herramienta válida de constitución del estado-nación y el intento de deconstrucción de un estado nacional homogéneo y monocultural.

En este marco, el primer paradigma que surge para incorporar o ‘moderar’ (por decirlo de alguna manera) las diversidades étnico-culturales responde al complejo que se estructura en torno a la categoría de *cultura*. En tanto que, el segundo paradigma responde más bien al *intento de resignificación de la etnicidad e identidad*. Ambos, han sido la fuente de evidentes progresos e innegables avances en torno a las prácticas de interculturalidad. Aunque así mismo, incluyen trampas y sesgos, pues ciertamente el Estado Ecuatoriano ‘administra dentro de lo viable’ esa diversidad, de manera tal que no conspire contra los proyectos nacionales y sus racionalidades socioeconómicas.

Se describirá en líneas generales estos dos paradigmas como herramientas para entender cómo se aborda desde las instancias oficiales, la diversidad étnico-cultural. El paradigma de la cultura se inscribe en la reflexión de la antropología cultural que se inserta en la comprensión de las minorías étnicas y en el planteamiento de sus respectivos derechos a tierra, cultura e identidad.

Posiblemente, el acontecimiento que marca un hito en la emergencia de este paradigma es la primera Reunión de Barbados celebrada en el año 1971 (AA.VV. 1975). Este hito potenció, en gran medida, los movimientos indígenas de Perú, Ecuador y Bolivia, incorporando la dirigencia de las organizaciones indígenas amazónicas en el liderazgo de los movimientos indígenas nacionales. De tal modo, dichos movimientos nacionales enriquecieron con las tesis de “tierra, cultura e identidad” aquellas perspectivas clasistas propias de los movimientos indio-campesinistas de la sierra andina ecuatoriana.

Tal paradigma alimentó, sin duda, el surgimiento de los proyectos de Educación Bilingüe Intercultural, centrados en la lengua y en la cultura como momentos claves de la identidad. Este movimiento potenció las organizaciones indígenas, cada una de ellas equivalente a una etnia cultural y lingüísticamente diferente, pero también frágil y en situación de permanente acoso de la sociedad envolvente.

Se trataba, entonces, de conservar la cultura y la lengua como condición *sine qua non* de sobrevivencia política y ejercicio de los derechos. En Ecuador, Perú y Bolivia, dicho proceso se verifica en el surgimiento de organizaciones como la CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana) y CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), para Ecuador; la AIDSESP (Asociación de Indígenas de la Selva Peruana) en Perú y la CIDOB (Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano) en el caso de Bolivia; organizaciones condicionadas por liderazgos individuales provenientes de etnias amazónicas.

Podría decirse que los actores claves del paradigma que se articula en torno a la cultura han sido los líderes indígenas, los antropólogos y las iglesias. Este ciclo culmina alrededor de la década de los 90, cuyo hito visible es la Celebración del Quinto Centenario del Descubrimiento de América en 1992. Las instituciones surgidas al tenor de las demandas propias de esta etapa son, entre otras, la Oficina de Asuntos Indígenas al interior de la Organización Internacional del Trabajo y, los liderazgos y foros promocionados por la UNESCO. Entre los cuerpos legales más importantes cabe destacar el Convenio 169 de la OIT reformado y las Reformas de las diversas constituciones que desde los años 80 han sido establecidas en los diversos países latinoamericanos.

La *interculturalidad* es entendida en un primer momento, en función de los pueblos indígenas y fuertemente condicionada por el irrestricto uso de las lenguas vernáculas y de la praxis cultural en los ámbitos formales de la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que interculturalidad en este contexto, casi es sinónimo de ejercicio de la especificidad lingüístico-cultural de cada pueblo y, no tanto una apertura y un intercambio de la sociedad hacia los valores y especificidades de los pueblos indígenas, hasta el punto que, se puede afirmar aquello de que *'interculturales deben ser sólo los indios'*.

Los actores clave en la construcción de la interculturalidad inscritos en el ámbito de la Educación Bilingüe Intercultural –sobre todo en la región andina–, han sido también las comunidades católicas eclesiales de base, la Cooperación Técnica Internacional (se destaca el aporte de la Cooperación Alemana, GTZ), los diversos Estados de la región y, desde luego, las organizaciones indígenas regionales o naciona-

les cuyo producto han sido las respectivas direcciones nacionales de Educación Bilingüe Intercultural, implementadas y desarrolladas por líderes, técnicos y pedagogos indígenas, con una asesoría técnica compuesta principalmente por antropólogos y lingüistas.

A partir del año 1992, el carácter de los movimientos indígenas y de las políticas estatales *dio un salto cualitativo* que permite entender de distinta manera la interculturalidad. Este salto consiste, principalmente, en la incorporación de las organizaciones indígenas en la dinámica de los movimientos sociales y de los poderes locales; así como en la emergencia de nuevos sujetos identitarios, tales como los afros, las culturas urbanas, identidades etarias y de género, el surgimiento del movimiento ambientalista, etc. (Wade 2000:115ss).

Cuando el segundo paradigma antes aludido, aquel de la etnicidad/identidad se evidencia en el escenario público, se encuentra con casi todas las Reformas Constitucionales que, de una u otra manera, incorporan ya el multilingüismo y la pluriculturalidad; las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) también han sido incorporadas en los estamentos estatales; y las diversas organizaciones indígenas nacionales tienen un marcado protagonismo político y capacidad de constituirse como interlocutores privilegiados, habida cuenta de la fragmentación de los estados y las crisis de los partidos políticos dominantes.

Un elemento nuevo de este escenario son las Reformas Constitucionales que apuntan a la descentralización del Estado y a la implementación de diversas formas de autonomías regionales. De tal manera que, el ejercicio del poder local en torno a las alcaldías y los municipios, cambia drásticamente las estrategias de los movimientos indígenas.

En este contexto puede decirse que, *desde la diversidad*, ya no es tan importante sostener a toda costa la especificidad cultural y lingüística, sino asegurar la participación ciudadana: este enfoque pone en un segundo plano e introduce la crisis en la concepción de la interculturalidad como praxis de la diferencia en favor de la participación y el ejercicio del poder.

La reflexión antropológica ya no apunta a documentar y validar la diversidad lingüístico-cultural, sino a pensar la identidad como una estrategia necesaria para garantizar el ejercicio de la ciudadanía (Guerrero 2000).

Los puntos clave de esta nueva reflexión podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- La *identidad* es un discurso y una estrategia que incluye ‘lo indio’ como única garantía de acceso a la modernidad (entendida ésta como ciudadanía, acceso a recursos y participación en la toma de decisiones). En este contexto, la especificidad cultural se idealiza sólo en tanto que permite “ser moderno”.
- Así, la única forma posible de ser modernos y participar de la ciudadanía es a través de la indianidad.

Las consecuencias de estas perspectivas en el ámbito de la interculturalidad son altamente significativas. La especificidad pasa a ser un medio y no un fin; ésta se relativiza de cierta manera y proyecta la educación fuera de los límites que impone una visión purista de la cultura y la lengua propia: la interculturalidad ya no es ejercicio de la especificidad, sino también y sobre todo, *es apertura, derecho de ciudadanía y capacidad de agencia frente a la modernidad*.

Los actores principales de esta etapa, ya no son los antropólogos ni las iglesias, sino los movimientos sociales y distintas estructuras de representatividad indígena, tales como alcaldías, consejos provinciales, diputaciones, etc.

Un componente institucional clave de esta etapa, es el progresivo distanciamiento de la cooperación técnica internacional; quedando los desafíos de la Educación Intercultural a merced de las instituciones del estado en crisis y de un nuevo horizonte político que ya no considera urgente una escuela fundada en la especificidad cultural, centrada en el uso de la lengua materna y el mantenimiento de la cultura, sino más bien abierta a procesos de reforma, muchos de ellos de frágil consistencia y de muy difícil ejecución.

Pero, aunque en el Ecuador se verifica la incorporación de la interculturalidad como una variable transversal de las propuestas educativas oficiales, puede decirse que tales propuestas, en la práctica, se insertan más bien en el campo multiculturalista de la celebración de la diversidad a través de la tolerancia.

Puesto que cuando en la Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica se habla de la necesidad de la interculturalidad co-

mo eje transversal, si bien se hace una pálida referencia al proceso de colonización que ha vivido el Ecuador, podría decirse que en cierta forma se ‘naturaliza’ esta situación, asumiendo como un hecho que la dominación existe, pero, omitiendo que uno de los roles principales de la educación es la transformación de aquellas situaciones en las que la dominación prevalece y, eludiendo también que las prácticas educativas, muchas veces, pueden ser instancias de legitimación y reproducción de dicho patrón de dominio y colonialidad del poder (Quijano 1999:104).

En la medida que la Interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, que busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia, la capacidad de actuar (Walsh 2002:14), es de suma importancia y apremia tener en cuenta los riesgos y contradicciones de incorporar la diversidad en los espacios oficiales, ya que este proceso si bien nace en respuesta a las demandas indígenas, se consolida también en torno a la necesidad del Estado por constituir un sujeto visible de interlocución. En la incorporación oficial de lo cultural e intercultural en las propuestas educativas formales “parece haber una cierta aceptación oficial de las celebraciones posmodernas de la diversidad; lo que podría llamarse un nacionalismo posmoderno que define a la nación en términos de su multiculturalidad, más que a partir de una cultura idealmente homogénea” (Wade 2000:126).

Por ello, la interculturalidad como estrategia oficial, al inscribirse en esta política adquiere un matiz multiculturalista, pues cuando desde el Estado se fomentan las organizaciones indígenas y se apoyan sus demandas, se constituye un sujeto unificado (‘las organizaciones indígenas y afros’) con el cual se pueden negociar y administrar de mejor manera múltiples y conflictivas demandas. En términos generales, es una forma de responder a la diversidad; de reducir la complejidad que la constituye y controlar los conflictos latentes que de su reconocimiento oficial se derivan.

Dicha problemática alude, necesariamente, a relaciones asimétricas de poder, ante lo cual en las propuestas oficiales, si bien se reco-

noce que existe discriminación, se apela constantemente al ‘mito de la universalidad ciudadana’ que subsume las diferencias étnico-culturales locales y geográficas en el carácter universal de la ciudadanía ecuatoriana, homogeneizando las diferencias y especificidades como mecanismo para posibilitar dicha universalización.

Esta situación remite, por un lado, a consolidar las relaciones asimétricas de poder entre los diversos grupos socioculturales y, por otra parte y como consecuencia de lo primero, a la emergencia de una ciudadanía de primera y de segunda clase, pues “al intentar universalizar sus diversos elementos a través de la homogeneización, la ciudadanía reprime las diferencias y las desigualdades, pero no las suprime, dando lugar a diversos niveles de ciudadanía, esto es, a ciudadanos de primera y segunda clase” (López 1997:386).

Para concluir, hay que señalar enfáticamente, que la incorporación de la interculturalidad en la propuesta de educación básica oficial ecuatoriana se inserta, más bien, en el ámbito del multiculturalismo oficial, puesto que constituye una estrategia de control político de los procesos educativos desde la formulación de propuestas oficiales que, aparentemente, incorporan las demandas de los movimientos sociales emergentes, mas no de la interculturalidad como propuesta política. La cual apela, fundamentalmente, a la construcción de sociedades más justas y equitativas donde el ejercicio de la diferencia sea realmente un derecho ciudadano y la educación contribuya efectivamente a transformar las situaciones de inequidad y exclusión, por procesos en los que se vaya construyendo ese país mejor que los ecuatorianos anhelamos y que, por cierto, no involucra solamente a los sujetos de la diversidad, sino por el contrario, nos compromete y convoca a todos.

Bibliografía

AA.VV.

1985-2003 *Revista Pueblos Indígenas y Educación*. EBI-GTZ, Quito, Abya-Yala.

AA.VV.

1975 *La actual situación de los pueblos indígenas de Sudamérica*, s. e., Montevideo.

Garcés, Fernando

2004 *Situación de la educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. Cochabamba, PROEIB Andes-Banco Mundial (Documento de trabajo)

Guerrero, Andrés

2000 "De sujetos indios a ciudadanos étnicos". En: *Etnicidades*. Quito, FLACSO.

López, L. Enrique

2000 *El multilingüismo indo latinoamericano y la educación de la población indígena Cochabamba*. (Documento de trabajo)

López, Sinesio

1997 *Ciudadanos reales e imaginarios*. Lima, IDS.

Montaluisa, Luis

2005 *Módulo de Modelos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Quito, Maestría en Educación Intercultural, Universidad Politécnica Salesiana, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Quijano, Aníbal

1999 "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En: Santiago Castro-Gómez, *Pensar (en) los intersticios, Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá, Colección Prensa Universidad Javeriana.

Yáñez, Consuelo

1998 "La educación indígena en el Ecuador". En: *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Quito, Abya Yala, Vol. 5.

Wade, Peter

2000 *Raza y Etnicidad en América Latina*. Quito, Abya Yala.

Walsh, Catherine

2002 *Educación e Interculturalidad*. Lima, Ministerio de Educación del Perú, Proyecto FORTE-PE.

Walsh, Catherine

2000 "Políticas y significados conflictivos". *Revista Nueva Sociedad*, 165.

4

María J.
Vittón de
Antonio

Análisis de la Educación Bilingüe, Intercultural en Guatemala. Una nueva escuela emergente desde los pueblos mayas. De la construcción de materiales a la transformación educativa

I. Balance crítico. Elementos de avance y retroceso

Desde que en 1979-81 arrancara el Programa Socioeducativo Rural como antecedente inmediato al Programa de Educación Bilingüe en 1984, PRONEBI, se han sucedido, de una manera continua y constante, un flujo de proyectos, programas y experiencias piloto con diferentes modalidades, que con distinto calado y dimensión han ido conformando la pequeña gran historia de la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala. Con todo ello, se han hecho diferentes lecturas; unas de carácter coyuntural, con las que se pierde perspectiva, y otras de carácter holístico, con las que se apunta al rescate o descalificación sin matices. En uno y otro caso, se traiciona un análisis crítico con el que hacer una reflexión valorativa de debilidades y fortalezas de lo construido y plantear la línea para su desarrollo con calidad. Hacer un balance, desde esta óptica, nos exige tomar un punto de vista sistémico, para primero valorar los momentos divergentes y los espacios de convergencia (Bunge 2005), y segundo realizar un análisis de las distintas dimensiones e interacciones del actual tejido educativo. Con este análisis podemos pensar en la estrategia para concretar cambios con los que fortalecer el complejo proceso educativo bilingüe-intercultural (Cazdeny Snow 1990).

1. El despliegue instrumental-técnico de los años ochenta

Durante la primera década los esfuerzos priorizan la creación de un dispositivo instrumental-técnico, que facilite la mediación logística

para trabajar los aspectos lingüísticos de la vida del aula. Con ello se incorporan materiales, horas de clases, etc., pero sin considerar regenerar el estilo de aprendizaje y con él la transformación del modelo escolar, teniendo en cuenta lo educativo desde el sentido de la comunidad maya. Es así, como en cada uno de los esfuerzos que podemos referir, encontramos, como común denominador, un trabajo centrado en generar y experimentar un instrumental de carácter técnico que facilitará la enseñanza del L1 y la L2. Esto significa hacer girar el trabajo sobre: 1. La enseñanza y el docente, 2. Los materiales y el método que hay que implementar. Sobre esta óptica, hay dispositivos que se diseñan y producen, y hay facilitadores o maestros ejecutores. Los resultados son analizados desde una visión *eficientista*, de corto plazo, y limitados a los dispositivos en marcha y a los resultados “académicos” de los dominios lingüísticos, que también quedaban limitados (Vitón 1995). Esta década deja como herencia el inicio de una serie de trabajos con una predominancia de carácter lingüístico, y que a falta de considerar el cambio del modelo y enfoque educativo, tiene como consecuencia restringir la transformación socioeducativa que precisaba el espacio escolar bilingüe.

2. *El fortalecimiento institucional de los noventa*

Los años noventa centran su esfuerzo, en gran medida, en fortalecer la realidad institucional y garantizar la estructura necesaria para el funcionamiento de la escuela bilingüe en el entramado del sistema escolar. Tiene lugar la elevación del Programa Nacional de Educación Bilingüe al rango de Dirección General de Educación Bilingüe (1995), y posteriormente, en Viceministerio (2000). Con todo ello se logra intensificar la interlocución y la negociación de espacios de incidencia en orden a conseguir la generalización de la Educación bilingüe, centrada en la ampliación de cobertura. Esta prioridad política descuida por una parte, una línea de trabajo cualitativo que fortalezca la pedagogía de aula, y por otra, el modelo educativo escolar vigente reproductor de la situación de asimetrías y exclusión de la población maya. El acompañamiento al proceso de aprendizaje se hace desde algunos proyectos de Cooperación Internacional, sin perspectiva de articulación. En esta di-

námica se dan logros importantes pero atomizados, como el material de CEDIM (1993) o los del Instituto Lingüístico de la Universidad Rafael Landívar, la propuesta formativa docente de la GTZ, o la red de escuelas primarias de Escuelas sin Fronteras. Con la Firma de los Acuerdos de Paz, en 1996, (se ratifica del artículo 169 de la convención de la OIT), se intensifican las iniciativas y acciones de agencias que conforman un mosaico de intervenciones carentes de una línea estratégica de trabajo que permita dar orientación global a la transformación requerida en la base de la Reforma Educativa diseñada. Con la creación del CENEM –Consejo Nacional de Educación Maya¹– y el desarrollo de programas marco, EDUMAYA, PROASE, PEMBI-GTZ, PRONEM-UNESCO, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo, entre 1997 y 2003 se llegan a conformar redes de trabajo que aumentan la atención y las producciones de materiales, diseños curriculares, etc. En gran medida se acusaban las contradicciones de estos proyectos, limitados para concretar las transformaciones requeridas para el desarrollo global de la comunidad maya. Todo este complejo y superpuesto accionar, se podía ir contrastando y nutriendo en cada uno de los distintos encuentros, congresos, foros, etc., realizados en esta prolifera década.² Todo este ambiente invita a pensar en los grados de fortalecimiento que pudo alcanzar la Educación Bilingüe Intercultural y pensar en diferentes razones y relaciones, que la limitaron. En este sentido, considero básicamente tres puntos clave. 1. La falta de consistencia y coherencia en el proceso que se quiere empujar desde los distintos proyectos e iniciativas. 2. la carencia de un modelo de referencia desde el cual operar la multiplicación de agentes que han ido superponiendo un mosaico de acciones y 3. el liderazgo técnico en la DIGEBI, para llevar a cabo la discusión respecto a la orientación de las acciones. Este hecho conllevó una cierta descoordinación. Estos puntos restaron impacto a los esfuerzos que con una débil articulación, y sin correspondientes planes de investigación escaseó la reflexión crítica y se limitó un verdadero desarrollo educativo para el cambio planteado, en las Comisiones Paritarias y Consultiva para la Reforma Educativa, entre 1998 y el 2002.³

3. El desconcierto de los actores en la entrada al nuevo milenio

La entrada en el nuevo siglo viene marcada por el repliegue. En el país el No a las Reformas Constitucionales (Referéndum 1999) hace sentir “cierto fracaso” del trabajo y de las estrategias políticas desarrolladas. Por otro lado la fuerza de las políticas neoliberales va dejando una brecha mayor para las poblaciones indígenas, tanto en el acceso y control del proceso con calidad como en los resultados educativos en relación a sus necesidades e intereses. Situación de exclusión y discriminación, que se han estado denunciando tanto en el observatorio de Conflictos étnicos NNUU, Secretaría de Pueblos Indígenas (2003), como en la ROM –Red de Organización mayas–, (2005).

Siguiendo la tendencia apuntada en los años noventa, la Dirección General de Educación Bilingüe consigue configurarse como Vice-ministerio al comienzo del nuevo milenio (2002). Se confirma la línea de ir ganando espacio político institucional. Mientras esto nos delata una fortaleza en la estructura organizativa ministerial, en los equipos técnicos se sopesa la debilidad de un acompañamiento educativo para trabajar la calidad en el aula. Desde esta valoración, en medio de una serie de marcos normativos que legitiman las propuestas bilingües-interculturales en términos formales, y al amparo de los engranajes institucionales existentes (JEDEBIS, Capacitaciones, la ley de oficialización, etc.), se considera la urgencia de plantear trabajo curricular en aula, que logre hacer del espacio formal conquistado, una realidad educativa para los niños bilingües. Se hace imprescindible el acompañamiento a los procesos educativos a cada una de las partes (equipos docentes escolares, equipos de las Direcciones Departamentales de Educación, equipos de formación de las Escuelas Normales, etc.), desde la conciencia de debilidad del quehacer educativo del aula bilingüe. Se acusa una *parálisis pedagógica*, reflexiva y de acción, para articular los proyectos de apoyo a los procesos de cambio teniendo en cuenta una triple mirada, que considera el trabajo en tres direcciones complementarias: 1. Corregir las desigualdades sociales y el fortalecimiento institucional para favorecer el desarrollo cultural. 2. Considerar la adecuada articulación entre apoyos de carácter estructural y específico. 3. Favorecer el

desarrollo de producciones comunitarias, cuyo capital cultural es muy profundo y eficiente para la apropiación didáctica en la escuela.

Teniendo en cuenta este balance de fortalezas y debilidades del proceso de construcción histórica, y desde el ejercicio de racionalidad crítica que podemos hacer, destaco tres aspectos claves para proyectar una estrategia de avance. Aspectos, que como pilares, puede sustentar el esfuerzo de otra etapa histórica. Dichos aspectos dan respuesta a: 1. Requerimientos de orden conceptual técnico de la realidad bilingüe que permiten disponer de un marco para aproximar la comprensión teórica del fenómeno bilingüe y su tratamiento educativo-escolar, desde un punto de vista lingüístico. 2. Regulaciones de carácter normativo vigentes y veladas por la estructura orgánica del Viceministerio de educación Bilingüe Intercultural. 3. Esfuerzos técnicos operativos desde diferentes iniciativas comunitarias, redes de cooperación y centros de documentación e investigación, que siguen concretando trabajos en la dimensión bilingüe-intercultural. En esta perspectiva nos podemos preguntar: ¿Qué línea estratégica desplegaría el desarrollo de los procesos educativos bilingües-interculturales con calidad reduciendo el creciente deterioro de las condiciones de vida de las comunidades maya hablantes, y favoreciendo el fortalecimiento de su participación comunitaria en la construcción de una realidad pluricultural como parte de una ciudadanía activa? Constatada la tendencia de desfases y desgastes, ocasionados por la brecha creciente entre el nivel discursivo y el operativo, y desde este fenómeno la creciente desmotivación vivida en los equipos docentes y técnicos de las Direcciones Departamentales la necesidad de respuestas para con la educación bilingüe apuntados desde finales de la década del 90, se vuelve imperativo para afrontar el reto de trabajo educativo para el ya comenzado siglo XXI.

Teniendo en cuenta esta realidad y considerando los objetivos del milenio asumidos por Guatemala en Dakar 2000, la propuesta estratégica y reflexiva que propongo, de fortalecimiento pedagógico adquiere todo su sentido. Dicha propuesta sustenta un cambio de perspectiva para desarrollar la práctica educativa. Tiene en cuenta los logros técnicos-instrumentales y políticos, como parte del proceso de construcción socio-histórica, y desde ellos propone el enfoque y el modelo para hacer del docente un sujeto, gestor del cambio desde dentro

y desde debajo de una escuela que se construye como motor de una praxis de transformación social.

II. Claves interculturales y sentido educativo desde una pedagogía de transformación. Perspectivas. El fortalecimiento pedagógico

Podemos decir que han sido muchos los quehaceres que han ido encontrando respuestas, unas de carácter instrumental, otras de carácter administrativo y político, pero son todavía las demandas de “queremos hacer educación bilingüe, queremos una escuela intercultural, queremos niños bilingües...”, las que nos hacen pensar en un gran desafío pendiente, el desafío de estructurar una intervención de carácter pedagógico que articule el trabajo del aula de las actuales escuelas bilingües-interculturales, desarrollando una praxis curricular enraizada en la cultura maya y proyectada hacia la transformación de la sociedad guatemalteca. De esta manera, si los desafíos de las décadas pasadas se cifraron en los retos de la implementación de instrumentales para la enseñanza bilingüe y el desarrollo de diseños de una política que institucionalizara la educación bilingüe, esta nueva etapa exige centrarnos en los desafíos del aprendizaje. Esto significa, asumir los retos de: **A. Aprender** a hacer de los docentes actuales, maestros investigadores, **B. Aprender** a ser sujetos activos en el desarrollo curricular, **C. Aprender** a construir y sistematizar procesos educativos innovadores **C. Aprender** a transformar proyectos curriculares en proyectos educativos comunitarios, y proyectos educativos comunitarios en proyectos curriculares. Mirando en perspectiva el balance, desarrollado en la primera parte, son bastantes las conclusiones que se orientan en esta dirección, pues es la dirección que nos permite recuperar el sentido profundo del quehacer de la escuela bilingüe intercultural para reconstruir el proyecto de la educación bilingüe-intercultural en función de contribuir a la construcción de una sociedad pluricultural y multilingüe. Esta reconstrucción y construcción, exige de una nueva forma de analizar y desarrollar la práctica educativa. Exige tomar en cuenta: 1. Las problemáticas sentidas y padecidas por los sujetos de la comunidad educativa. 2. Una estrategia de acción pedagógica para el cambio educativo dentro

del sistema y el marco normativo vigente. 3. Un conjunto de mediaciones democratizadoras para la participación del conjunto de actores educativos. Esto implica un cambio de orientación, de dirección y de sentido, esto es, un cambio centrado en el aprendizaje, que conlleva situarnos en otro paradigma e interrogarnos, antes de proponernos rutas de actuación, tres cuestiones claves que nos recuerda Baker (1993): ¿quiénes, cuánto y bajo qué condiciones se aprende? Este sistema de interrogantes, nos permite dimensionar la interrelación del conflicto lingüístico-cultural, escolar-pedagógico y educativo-social que se desveló en el balance de la primera parte de esta reflexión. Si nos atrevemos a plantearnos estas preguntas contextualizadas en la realidad de Guatemala, tienen que formularse de la siguiente manera: ¿Quién queda excluido del proceso de aprendizaje? ¿Cuánto queda silenciado para hacer un aprendizaje significativo? ¿Bajo qué condiciones de discriminación se aprende? Esta realidad de sujetos de aprendizajes excluidos, de aprendizajes socioculturales silenciados, y de condiciones discriminatorias de aprendizaje, en las que viven las comunidades mayas, nos implica respuestas que sólo podemos encontrar en un cambio de paradigma. Es necesaria la apropiación de un paradigma que nos permita generar la construcción de un conocimiento crítico de las desigualdades, y un accionar propositivo en el tratamiento de las diferencias. En este sentido, el paradigma socio-crítico nos permite la mejor orientación para reflexionar desde la práctica, privilegiando lo relacional entre culturas,⁴ y para accionar en los espacios educativos, como agentes propiciadores de transformaciones sociales. De esta manera la praxis educativa, más allá del escenario escolar, posibilita afianzar las identidades en un diálogo de igualdad, propiciando la construcción de procesos incluyentes,⁵ y mutuamente enriquecidos (McLaren y Giroux 2002). En estas tres claves – procesos incluyentes, diálogos en igualdad, y apropiación de riquezas culturales diversas– está condensada la nueva relación educativa que tenemos que orientar y que nos exige priorizar: 1. La atención privilegiada a quienes están excluidos, los niños monolingües, y bilingües incipientes del área rural, con la responsabilidad de generar inclusión 2. La autocrítica de un diálogo discriminatorio que no plantea en igualdad las diferencias de sentido de los patrones occidentales. Esta autocrítica permitirá avanzar en

interculturalidad. 3. La apropiación de los bienes culturales silenciados, se realice en un marco que dé la palabra y su sentido a las culturas no occidentales. La interrelación de estos tres conceptos nos introduce de lleno en la complejidad de una acción educativa bilingüe-intercultural. Acción que parte, en Guatemala, de un limitado diálogo, un superficial tratamiento de las diferencias identitarias y una realidad socio educativa excluyente. Esta realidad contradictoria y desafiante nos exige orientarnos. Al tratar de orientarnos, no sólo para movernos, sino para ser, con el movimiento, provocadores de acción transformadora, acción de *sujetos constructores de mundo* (Sacristán 2001) y no objetos instrumentalizados, nos vemos abocados a afrontar la envergadura de la cuestión primera y primigenia que plantea Maturana (1997): ¿Qué tipo de educación planteamos para el tipo de sociedad que queremos? y ¿qué implica? ¿Hacia dónde tenemos que canalizar las innovaciones? En este contexto, lo escolar se concreta como un espacio privilegiado, en el que, actuando con una u otra orientación, se puede repercutir en el fortalecimiento identitario al hacer como eje de lo educativo, la construcción de espacios interculturales para la transformación de una sociedad axiológicamente plural. Este ejercicio crítico y prospectivo, que vincula lo que acontece en el aula bilingüe con el modelo escolar productor de cambios sociales, es el que posibilita generar un aprendizaje constructor de sujetos que hacen su historia, desde su vida sociocultural, y la dialogan con otros en la afirmación y el diálogo positivo. Diálogo que llene de sentido la apuesta de la educación bilingüe intercultural desde el desarrollo de una competencia étnico-cultural que integre las capacidades socio afectivas, cognitivas y de comportamiento; desde este marco el aprendizaje significa: 1. Saber hacer del conflicto, lugar del diálogo y negociación con lo distinto. 2. Desarrollar los conocimientos acumulados en las tradiciones y hacer de la sabiduría de vida un bien del acervo escolar. 3. Dar sentido educativo a la búsqueda de lo distinto, como búsqueda de la verdad, mediante el ejercicio crítico y autocrítico. En esta dimensión desde abajo, se permite visualizar desde otra óptica las reformas educativas,⁶ agotadas por la colonización burocrática de la actividad cotidiana; y ganar de alguna manera la credibilidad perdida de la transformación anunciada. Esta visión de nuestras prácticas nos regenera la confianza en que la reestructuración que teje-

mos con nuestras acciones guarda el germen de lo nuevo; al tiempo que plantan los cimientos de la construcción comunitaria que trasciende el marco escolar,⁷ y se hace la aspiración sentida de una educación para todos (Torres 2000), incluyente y democratizadora del espacio comunitario. Esta orientación que nos define para dónde queremos ir, precisa de concretar un qué y un cómo sobre los cuales hacer el giro necesario, que llene de sentido la dimensión intercultural para las comunidades mayas. Para lograr que dicho giro se ajuste al proceso de logros alcanzados y desafíos pendientes, creo oportuno diferenciar tres niveles en los que establecer el diálogo.

1. Desde un primer nivel, podemos establecer una relación dialogal con los recursos que están instalados en el país, aquellos que podemos crear y aquellos, que ya existiendo es preciso ajustar. Este nivel de naturaleza instrumental nos lleva a integrar el diálogo intercultural en relación con los bienes y las cosas generadas. En él se exige la disposición de una posición crítica, que sin negar, por supuesto, todo el conjunto de instrumentales técnicos de gran avance que el mundo occidental ofrece, se precise cómo integrarlos en un tratamiento educativo más amplio. De ahí en este primer nivel nos exige situarnos en una “*Metaposición*”.
2. En un segundo nivel, podemos considerar el análisis de la trama interinstitucional reconstruida en el reencuentro de las partes y en la valoración de los aportes de cada una de ellas. El carácter de esta relación implica y requiere la participación de sujetos. Sujetos que, apropiados críticamente de sus respectivas capacidades y recursos, y de acuerdo a las condiciones y modos de vida, orienten una producción de conocimiento construido en la interacción cultural. Implica pensar en la condición de diálogo intercultural para favorecer la articulación de las diferencias desde y para institucionalizar un sistema organizativo que lo posibilite y lo potencie. Lo intercultural implica el cambio de esquemas de funcionamiento y de modalidades organizativas. La interculturalidad nos confiere una apertura mayor, nos reta a visualizar la evolución, como co-evolución. Es decir, nos exige apreciar lo que podemos evolucionar ambas partes en función de la interacción. Supone asumir que todos estamos en proceso de cambio y de

poder profundizar en las estructuras democráticas. Se trata de concretar un modelo integrador de pluralidades donde sea más real la participación y, desde ella, se pueda transitar de un estado de ciudadanía multicultural al de una sociedad pluricultural. Esta orientación de funcionamiento y de fortalecimiento organizativo, justifica el cambio que se ha de operar en la institución educativa.

3. Cambio que no será real ni funcional, si no se tiene en cuenta un diálogo en un tercer nivel de profundidad, el nivel que nos adentra en los conceptos, en las concepciones de los modelos de relación y de los patrones de interpretación, esto es, en los mundos de sentido de las realidades culturales. Es, este tercer nivel, el que nos permite reflexionar una serie de claves educativas de gran interés para dar razón y sentido a la construcción del sujeto y a la transformación de realidades desde el potencial intercultural. Asumir este planteamiento desde un pensamiento crítico conlleva penetrar los niveles más profundos de la identificación con una cultura. Se trata de identificarse con la configuración de unos modos de ser en función de unos modos de relacionarse con los bienes, con los otros, con la naturaleza. En una palabra, se trata de ser sujetos. Este grado de profundidad, exige pensar-nos a nosotros mismos como nos pensamos, esto es educarnos en una conciencia reflexiva (Savater 98). En este sentido la interculturalidad nos permite hacer con el diálogo un “*Metadiálogo*”. Se trata de instalarnos en el diálogo como forma de estar y de ser. Es, en este nivel, donde cifro la máxima potencialidad de la interculturalidad. Pues su condición nos permite apropiarnos y desarrollar la competencia reflexiva: para, desde y con los otros. Desde esta orientación, ante todo, logramos evitar: 1. el riesgo de “empalabrar” la escuela y despegarnos del concepto que enunciamos, pues lo que decimos no remite a prácticas y experiencias que vivimos en el marco de relaciones de la escuela. 2. la pérdida de relevancia del aprendizaje escolar, pues evitamos con ello que se anule su relación entre la cultura vivida y el desarrollo del conocimiento en contacto con lo cotidiano y los coetáneos. Y de esta manera podríamos encontrar signos de vitalizar los encefalo-

logramas planos que cuestionan los intentos de reformas y de cambios. 3. alejar la escuela de la construcción de la cultura y darle su significado dentro de la comunidad. De esta forma damos al sujeto razón de un trayecto construido, cultural, afectiva e innovadoramente, sobre un continuo contextualizado con su lenguaje. En la medida que esto sucede, se acorta la crisis de la educación institucionalizada, pues se encuentra la forma de reconstruir como bien escolar el bien educativo-cultural. Para consolidar esta nueva forma de ver y construir el sujeto, es necesario profundizar en la tarea pedagógica, como una tarea emancipatoria. Una tarea que facilita la emergencia de concepciones de mundo y de relaciones con él, para encontrar claves desde la cuales tiene sentido el quehacer transformador. Esta dimensión dialogal de la interculturalidad hace, del acto educativo, un acto de descubrimiento de lo otro, de lo distinto, un acto de conocimiento comprensivo de la complejidad de lo diverso, un acto de disfrute y de tolerancia con la riqueza de lo plural. Es en esta dimensión dialogal, en donde lo intercultural llena de sentido la reflexión y la práctica educativa. Pues siempre que educar signifique practicar el diálogo,⁸ tenemos la seguridad que educar es el saber mirar y admirar, escuchar y silenciar, confrontar y penetrar, articular y complementar, construir y relacionar significativamente.⁹ Es esta dirección la que da sentido al aprendizaje ya que: 1. Nos forma en el uso de la palabra y mediante ella, y en la confrontación con los otros, haciendo con este ejercicio, nuestra construcción como seres de diálogo y como educadores constructores de preguntas. 2. Potencia la razón, apostando por el conocimiento crítico y como acceso al desarrollo de una crítica cultural. 3. Concreta la praxis del descubrimiento como seres construidos en el intercambio. 4. Favorece la autocrítica de lo propio. 5. Permite la comprensión del otro para avanzar en mi propia comprensión. En esta dinámica de conocimiento-reconocimiento-reflexión de los otros mundos, se afianza una identidad de cada uno y se debilitan las fronteras nosotros-ellos.

III. Mediación pedagógica, como mediación estratégica, para el desarrollo curricular bilingüe-intercultural de las comunidades mayas

Para concretar los cambios en esta perspectiva, precisamos de claves y elementos con los que logremos operativizar en hechos educativos y nuevas relaciones pedagógicas las interacciones en aula, en comunidad y en los dispositivos administrativos del sistema educativo. Quisiera trazar una ruta crítica para favorecer dichos cambios. Tomando la pedagogía como mediación y estableciendo los niveles de implicación planteados en la segunda parte, diferencio su papel como mediación, primero hermética, segundo práctica y tercero socioanalítica. La profundización en cada una de ellas y su mirada sistémica, nos permitirá atisbar los pilares sobre los que poder trazar la praxis desencadenante de: a. Reflexión crítica de las actuaciones existentes en las dinámicas educativas y en los espacios escolares. b. Acciones para concretar la praxis del desarrollo curricular c. Construcciones colectivas desde y para la participación (extralimitar los formatos participativos formales para dinamizar los cambios reales). Sobre estos pilares, se asienta el enfoque del fortalecimiento pedagógico planteado, como tarea pendiente en la primera parte, recuperando desde la visión sociocrítica, el sentido constructivista de la acción educativa y la revitalización democratizadora que implica un modelo participativo. Es por tanto, esta propuesta, una propuesta articuladora, pensada para cerrar la brecha abierta entre los esfuerzos logrados a nivel micro, con todo el dispositivo técnico-instrumental de carácter lingüístico desarrollado y los esfuerzos de nivel macro, desde los que se cuenta con una importante dimensión institucional-administrativa en vigor. Este planteamiento, hecho con la reflexión de las experiencias vividas, considero que puede atisbar respuestas que se demandan desde la vieja escuela bilingüe y concretar una ruta crítica para desarrollar una renovación cimentada en el acompañamiento pedagógico de los aprendizajes socioculturales, instrumentales y de sentido de la comunidad maya en el diálogo intercultural. Diálogo, que llena de sentido la acción educativa, como una acción de cambio y transformación, que posibilite romper las crecientes tendencias asimétricas y las estructuras excluyentes en alza. El desarrollo y fortalecimiento del modelo supone hacer del quehacer pedagógico

gico una mediación estratégica que posibilite hacer de los bienes culturales vividos y compartidos en las comunidades mayas, bienes educativos que trenzan el desarrollo curricular. Exige concretarlo con lucidez, para que sin caer en el encerramiento de narrativas localistas, ni perderse en las nuevas narrativas redentoras de la globalización y de la comunicación apoyadas en las nuevas tecnologías de la información (Gimeno 2002), se posibiliten los cambios desde la reflexión crítica de las mismas comunidades de sus patrones culturales. La concreción de una educación intercultural desde este modelo, como nos dice McLaren (2002), trata de ir más allá de las buenas intenciones, para posibilitar la promoción de un movimiento de educadores con un lenguaje crítico que puede conformar una base de intelectuales e instituciones que dentro de las tendencias actuales, participen desde sus análisis empírico-sociales fortaleciendo sus identidades. Se trata de hacer una educación menos informativa, y más formativa, a partir de prácticas. En este sentido, dicha mediación estratégica, se concibe en las diferentes comunidades etnolingüísticas educativas, como una propuesta hermenéutica, práctica y socioanalítica.

1. Mediación hermenéutica

En la orientación del punto anterior, a la educación le atribuimos un lugar indiscutible en los procesos de organización y transformación de la realidad. Con esta perspectiva, la acción educativa bilingüe-intercultural ha de ser para la comunidad maya el movimiento que construye y reconstruye la estructura y las relaciones de sentido identitario de mundos de pertenencia. Dicha orientación, nos exige recuperar el sentido último de la EBI y el sentido primordial de la escuela bilingüe. Que no son otros que: 1. La transformación de estructuras y relaciones que mantienen los mecanismos de exclusión, marginación y discriminación 2. La superación de la dimensión escolar tecnócrata e instrumental, en la que el maestro es ejecutor de un plan al que se enajena. Desde este sentido, la comunidad educativa deja de ser un lugar de aplicación de cosas de otros para ser el espacio de creación en continua transformación. En esta lógica, los procesos curriculares son procesos de construcción desde los agentes educativos de la comunidad. Y en esta lógica también, estos agentes educativos son agentes sociales de

cambio. En esta medida pasan de ser objetos y objetivos de la Educación de la Educación Bilingüe, a ser sujetos y actores que protagonizan la educación bilingüe intercultural que responde a sus necesidades de manera integradora e integral. En este sentido la educación bilingüe-intercultural visualiza su actuación desde el análisis económico, social y cultural. Y para este sentido la escuela bilingüe deja de empalabrarse y comienza una práctica, que recupera la relevancia de ser centro donde se apropia y se genera cultura y diálogo cultural. Para esta coherencia de la práctica, es fundamental recuperar la lógica de revalorizar los aprendizajes vitales. El cambio de sentido, que se exige a la actual escuela respecto a su misión educativa, conlleva apropiarnos y gustar de la visión y mundos de sentido del que los pueblos mayas son portadores. En un momento en el que hace crisis una visión instrumentalista mercantilista y materialista de los patrones predominantes occidentales, hay que revitalizar una escuela occidental fosilizada en los esquemas lineales, reduccionistas y fragmentarios, cuestionados desde tantos ángulos y sobre todo, en contradicción con la redefinición del pensamiento del paradigma de la complejidad. No se trata tanto de sofisticar las modalidades desde el punto de vista técnico sino de girar el enfoque de construir desde abajo y desde dentro, desde las condiciones rurales, de los actores y su vivencia y con el espíritu abierto y crítico de lo propio, en diálogo con lo diferente. Se trata de visualizar más allá del carácter ejecutivo, funcional o instrumental, el carácter epistemológico que tiene en cuenta los aprendizajes (no basados en códigos sino en el sentido), con la lengua como una forma de pensar y de usarla de manera crítica y creativa, partiendo y desarrollando sus mundos de sentido. En la lógica de otra orientación, y para las coordenadas de un cambio de sentido, creo importante concebir un currículum que esté retroalimentado por acepciones de esquema y conceptualización de mundo y de vida como: La vida como ciclo. El espacio como área de vida, y no como línea fronteriza que dificulta la vida. La división en áreas interdependientes: tierra, cielo, tierra-agua, etc. El movimiento en espiral. La dimensión dual para la comprensión de significados de relaciones y articulaciones. El tiempo en varios y complementarios cálculos (cuenta larga y cuenta corta). La armonía como resultado de la noción de equilibrio. Los contrarios como sintonía de realce del todo con las partes, y las partes con el todo. Los cargadores del tiempo como agentes y me-

diaciones organizativas favorecedoras de la participación. La vivencia de comunidad como espacio de servicio y no de poder (tan occidental) Lo circular y el movimiento en la trayectoria de la energía que procura la vida y su dinámica. Y tantas y tantas otras categorías, análisis y relaciones, a partir de las cuales la escuela bilingüe tiene no pocas interrelaciones que tejer, para construir los entrecruzamientos curriculares que vertebran nuevos aprendizajes conectados a sus múltiples lenguajes (con prioridad para poder desarrollar sus lenguas mayas) y a una cultura propia profundizada y preparada para ponerse en diálogo con otras. Ello implica: 1. **Revalorizar** la lectura de sí mismos, como lectura del reconocimiento, del intercambio, para que las identidades se autodescubran, se relacionen; 2. **Experimentar** y vivir la expresión de cada uno en comunicación. Esto es, ser atendida, escuchada, valorada, criticada; 3. **Concretar** cómo revalorizar los currículum de vida y de ciudadanía comunitaria para relacionar los bienes educativos con los que se da sentido a la vida cotidiana; 4. **Relacionar** los mundos de sentido, los mundos organizacionales y los mundos instrumentales. Conocer comprensivamente los mundos que han hecho mi historia.

2. *Mediación práctica*

Son estos puntos que hemos ido reflexionando, los que permiten delinear un movimiento constructivo del conjunto de relaciones que hacen de la idea fuerza de la interculturalidad, la traducción de una práctica que se llena del dinamismo y constituye los espacios educativos como espacios, donde:

- a. **Los modos** de vida, de organización, de articulación sociocultural son los motivos de contenido educativo como apropiaciones de conocimiento relevante.
- b. **Los fenómenos** globales y los hechos locales son el contexto desde donde generamos el tratamiento de contraste como ejercicio analítico y lugar de síntesis de la reflexión intercultural.
- c. **La transformación** de las relaciones asimétricas y excluyentes son la razón de penetrar a lo educativo por la savia de la interculturalidad.

Esta construcción desde dentro y desde abajo, implica llenar de sentido la trama curricular. Es respondernos a las cuestiones del cómo y con qué centrándonos en: **a.** cuidar la creación de condiciones adecuadas al contexto, **b.** producir conocimiento, y **c.** formar al docente para ser sujeto activo en la transformación social, pues se hace cada vez más fuerte una lógica pragmática, en la que impera el ajuste del aparato educativo a las demandas de un mercado laboral (Directrices del BID y del BM). Para que esta orientación sobre el qué y cómo operar la completamos con *quién la ha de desarrollar y el desde dónde* se ha de concretar, tenemos que considerar dar sentido a la revitalización comunitaria en la dirección de hacer escuela con, desde y para la comunidad. Este punto nos sitúa en el modelo participativo. En este modelo en coherencia con el paradigma sociocrítico concreta la intervención pedagógica para lograr: **1. Centrar** el sujeto de aprendizaje. Los alumnos, profesores, padres y comunitarios son los sujetos productores y pensadores de su realidad sociocultural. Se fortalece no sólo cada sujeto, sino la comunidad como sujeto colectivo. **2. Priorizar** el proceso compartido de experiencias de aprendizaje sociocultural desde la investigación de la acción que ha marcado y marca la historia. **3. Proporcionar** condiciones de aprendizaje diferenciado para todos, ya que todos desde la acción en la que participan, son agentes activos en la construcción de conocimiento. Para ello se tienen en cuenta tres apoyos estratégicos:

1. El Centro de Producción-Centro de Recursos. Se crea este espacio como generador de una acción productiva tras haber reflexionado los hechos culturales de la vida cotidiana y de la historia de vida comunitaria. Esta acción productiva sólo puede realizarse a partir de una toma de conciencia de lo cultural como riqueza educativa, esto es, como recurso para plantear la mediación pedagógica. Es así como la tradición oral, las costumbres, la cosmovisión del mundo, la historia, etc., que forman parte del aprendizaje vital, se configuran y se organizan para centrar el quehacer del pensar del maestro y generar los diferentes textos como textos didácticos. Es decir, conformar mediaciones secuenciales y progresivas para que el saber vital nuclearice la sistematización del saber escolarizado, disponiendo la trama curricular. Se trata en definitiva de: **a.** Convertir al docente en investigador. **b.** Producir material educativo, investigando su mundo de referencias y pertenencias cultu-

rales. c. Favorecer que el acto educativo signifique la negociación de significados, su construcción y reconstrucción como una dinámica que garantice el desarrollo de los sujetos que aprenden.

2. *Acompañamiento técnico pedagógico*, que rompe con la linealidad de la propuesta tecnócrata (donde el conocimiento viene dado para ser reproducido) y genera una indagación dialógica (Wells 2001). Se reemplaza el conocimiento dado por la búsqueda de un conocimiento que construye y reconstruye significados. En esta lógica el acompañamiento pedagógico establece el diálogo que da sentido a secuencializar y establecer la progresión del aprendizaje por ciclos, integrando áreas, y logrando competencias a partir de los conocimientos del alumno y del contexto de desarrollo. Se trata de lograr apropiarse la figura de trabajador cultural (Giroux 1997, 1998, 2001), que educa en la medida que da una nueva significación a la relación pedagógica. Acontece un cambio de prácticas que produce nuevas significaciones educativas de la práctica escolar, acercándolas a sus narrativas socioculturales. En dicho acompañamiento, se trata de propiciar el desarrollo de las competencias para ser sujeto de acción de una vida buena personal y social, como define el programa DESCO de la OCDE y la UNESCO (2005), implicando un modelo de acompañamiento que oriente el quehacer de un siglo centrado en el aprendizaje (Longworth 2003).

3. *El seguimiento de un proceso basado en competencias*. Este proceso logra su éxito al estar construido en la interacción, en la que se van dando las siguientes relaciones según los pasos que recoge Villasante (1994) y que suponen pasar de: 1. De la conciencia sensible al conocimiento problematizador, 2. Del conocimiento problematizador a la comprensión sinérgica (potencias integrales) y 3. De la comprensión sinérgica a la consecución de saberes prácticos. Al realizar este tipo de vínculos se configura una estructura, con cuyo sistema aprehendiente, logramos niveles de autogestión en aplicación de saberes vitales, plurales y complejos y potenciamos el desarrollo como realidad abierta a muchas posibilidades. Como manera de operativizar los puntos que hemos ido fundamentando anteriormente, este sistema está articulado en cinco competencias. Estas son: 1. Hacerse cargo de la complejidad de la realidad. 2. Percibir la potencialidad de las interacciones sinérgicas. 3. Normar los vínculos de actuación. 4. Cooperar para lograr los obje-

tivos, las finalidades y los impactos. 5. Organiza la narración reflexiva y “*metareflexiva*”. Estos cinco puntos de inflexión sobre el continuo del aprendizaje, permiten concretar un modo de intervención que opere transformaciones. Y en la medida que facilite transformaciones se transforma. Organizarse en esta lógica se desprende de la visión restrictiva, formal, instructiva; su concepción de enseñante se redimensiona como instancias de aprendizaje. En esta red, los docentes, como indicamos en el enfoque de la *educación desarrolladora*, son una mediación central. Como facilitadores para la construcción de cambio, dejan de ser transmisores de información para convertirse en facilitadores de la construcción de conocimiento. El maestro es competente para: **1. Evaluar** ajustada, crítica y estratégicamente las necesidades y problemáticas de los recursos. **2. Establecer** la articulación de un liderazgo colectivo por niveles y áreas. Aquí tiene sentido hablar de un sistema aprehendiente desde los ángulos y contribuciones de cada actor involucrado en el proceso de cambio. Cada uno tiene la oportunidad de actuación, y desde ahí la posibilidad de construirse como sujeto. **3. Regular** las pautas de interacción, estructurando una organización, para hacer del proceso de cambio una transformación de la realidad de aprendizajes que redundara en generar las condiciones desde las cuales el sujeto crece como tal. **4. Movilizar** la trama organizativa, apropiándose del aprendizaje cooperativo. La construcción de desarrollo pasa por aprender a movilizarlos como recurso y movilizar recursos, articulados con otros y articulando bienes. Es esta manera de dinamizar las interacciones la que posibilita la emergencia de las potencialidades de cada uno y del colectivo. **5. Elaborar una narrativa** de la gestión de los procesos, de los logros y de los cambios que no sólo produzcan los efectos de fortalecimiento sino también el *empoderamiento* de los sujetos como impacto del logro de la cooperación al desarrollo desde la entidad formativa.

Si bien tenemos de esta propuesta competencial, el núcleo sustantivo de la acción formativa de una entidad universitaria para ser agente social de cambio y contribuir al desarrollo, transformación de su forma de interaccionar, nos podemos preguntar ¿cómo generar una práctica que permita concretar esta perspectiva? Esto ha llevado a generar una espiral de interacciones entre comunidades y colectivos a fin de generar un andamiaje organizativo que permitiera, a partir de la for-

mación de distintas capacidades prácticas para cada área del saber y la instrucción de habilidades técnicas en cada sector de la acción, el logro competencial anteriormente referido.

3. Estrategia socioanalítica

Se trata de generar las condiciones para propiciar la construcción curricular como áreas etnolingüísticas, propiciado desde la socialización de las producciones y la elaboración de conjunto de la articulación del currículo. Las comunidades apropiadas de la dimensión productiva hacen, de su acervo cultural, un potencial educativo que transforma su escuela. Se renueva y recrea una comunicación pedagógica que permite hacer del conjunto de producciones un proceso de construcción curricular como área etnolingüística. En este estadio meso curricular se posibilita un nivel de concreción de las directrices macro curriculares (que trazan las líneas educativas del país) con las experiencias micro curriculares de cada comunidad educativa. Se genera, de esta manera, un verdadero desarrollo curricular endógeno y participativo. Este sencillo sistema de mediación permite recrear y generar: a. Un tejido organizativo, para hacer con el proceso comunitario el proyecto educativo. b. El desarrollo de praxis curricular a partir de los bienes y las potencialidades culturales de las comunidades, y las limitaciones sobre las cuales desarrollan líneas de investigación socioantropológica, literaria (por ej. Los trabajos de investigación de la escuela de Jun Toj-Rabinal-) pudiendo con ellas concretar la innovación educativa en el proyecto curricular del centro. c. La transformación de los aprendizajes en el aula atendiendo los diferentes grados de bilingüismo y las distintas realidades interculturales. d. Desde estas innovaciones en aula, ir ajustando de manera permanente las programaciones de aula y construyendo proyectos curriculares de áreas etnolingüísticas que concreten la propuesta base articuladora del conjunto del país. Es un sistema que considero estratégico porque: 1. En la medida que observamos un consenso discursivo, un discurso oficial, y una práctica incoherente, el reto para la comunidad educativa es reconducir este consenso a una práctica innovadora. Para ello se requieren amplias alianzas y generar fuerzas que partan de acumulación de recuerdos, construyendo equilibrios entre política y etnología, entre argumentos y testimonios, entre

cálculo racional de posibilidades y utopías, entre la viabilidad de un lenguaje contra-hegemónico y una práctica liberadora frente a tendencias homogeneizadoras. Todo ello exige la búsqueda de formas dinámicas. 2. Se entiende perfectamente desde la concepción organizativa maya y desde las reflexiones de antropología educativa. 3. Satisface las líneas de trabajo de las agendas educativas del Siglo XXI, sin fracturar las identidades. Se hace más verdad y real las proclamas del aprendizaje durante toda la vida, escuela desde y para la vida, aprendizaje integral, competencias comunicativas etc. Las experiencias de Jun Toj, ajaw Tukur, Ratu'm K'iche', etc., han concretado esta mediación desarrollando: guías didácticas, proyectos curriculares de centro, siendo parte de la construcción de las propuestas curriculares para las áreas etnolingüísticas Q'eqchi' y Achi' de acuerdo a los lineamientos de la Reforma Educativa (1998-2000), los planteamientos curriculares del CENEM (1999) y la propuesta curricular de DIGEBI (2000). Con ello se logra que la comunidad maya, se haga sujeto de transformación en la medida que se hace constructora de:

- a. Bienes didácticos, con la sistematización de sus bienes culturales. En este sentido cabe mencionar como ejemplo los manuales de: lugares Arqueológicos de Rabinal, la historia de Lalo en Campur, las historias de Niz'te y Balamín. Manuales elaborados por diferentes claustros de maestros, dispuestos en equipos de investigación y en interlocución con líderes, sacerdotes mayas y ancianos de los lugares.
- b. Programaciones de aula y guías curriculares con unidades didácticas hiladas desde los personajes y tramas de las historias, haciendo de esta manera girar los objetivos de aprendizaje escolar (contar, leer...) desde los contextos de vida (identificación con las peripecias de un niño achi' que descubre los restos arqueológicos de lugares mayas de Rabinal, etc.)
- c. Propuestas curriculares por áreas etnolingüísticas atendiendo a las experiencias de centros que han producido y pensado desde sus contextos y teniendo en cuenta las directrices marco del MINE-DUC para la Reforma educativa. En esta dinámica de accionar y pensar para crear, se transforma y construye en las comunidades mayas una escuela que parte de su realidad, tiene en cuenta sus potencialidades culturales y recoge pautas pedagógicas de fuera haciendo un verdadero ejercicio de diálogo intercultural. Con él se avanza en una doble dirección: 1. Las comunidades mayas, hacen los ajustes necesarios para el formato de patrones occidentales. Se estimulan del dinamismo de una

acción que emerge desde su facilidad para captar el ciclo, la integralidad del tratamiento de los contenidos, etc., que con tanta facilidad se apropian las comunidades mayas. 2. Las comunidades ladinas consideran una relectura de su linealidad.

En esta dirección de hacer con comunidades actividades productivas con bienes culturales, logramos tres objetivos: 1. acortar el desfase de teoría y práctica e iniciar una acción articuladora, desde la práctica de crear recursos didácticos, que respondan a una teoría sociocrítica y constructivista, desde la pertinencia sociocultural. 2. romper las fronteras de la participación formal e iniciar una participación real que lleve de vitalidad la posición activa y el diálogo fructífero entre actores que gestan cambios (Imbernón 2002) y en los cuales la escuela se configura como un espacio vital del medio comunitario. 3. cambiar las posibilidades de aprendizaje al haber transformado las condiciones de producción, poniendo en el centro lo que estaba en los márgenes.

IV. Conclusiones

Desde estos tres puntos, la comunidad a diferentes escalas y con distintos alcances, se constituye en espacio potencial educativo, donde en ruptura con disposiciones verticalistas, se trabajan dispositivos colectivos para ser productores de bienes didácticos, curriculares y organizativos, logrando el fortalecimiento pedagógico que precisa la escuela para concretar sus aprendizajes. En la medida que la comunidad se convierte en un espacio dinámico de producción, se puede dimensionar la inclusión educativa como horizonte de trabajo. Se trabaja la inclusión con una mirada integral, se trata de llevar a cabo una síntesis social, económica y política; se trabaja desde y para procesos de calidad democrática. En definitiva, se plantea una definición de política educativa que signifique lograr la calidad de vida de la gente. El desarrollo comunitario es punto de partida para ello, en la medida que posibilita un contexto de participación en el ámbito local y con potencialidad de articularse desde el área etnolingüística al ámbito nacional prescrito por el MINEDUC, teniendo en cuenta las directrices que marcan la dirección de los cambios educativos en las agendas del siglo XXI.

Notas

- 1 Su nacimiento tiene lugar en 1993 y se vio con mucha expectativa por parte de los líderes indígenas, ya que hacia hincapié en el potencial de la sabiduría local y costumbres y en mantener o desarrollar modos de producción que son culturalmente viables.
- 2 Como el I Foro Maya (1990), I Congreso de Educación Maya (1994), II Congreso de Educación Maya (1998), por citar algunos ejemplos.
- 3 Se cristaliza un documento de conclusiones en marzo del 2001 teniendo en cuenta el proceso de Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa.
- 4 Siendo las culturas el conjunto de modos de vida, de producción, y de articulación social que llenan de contenido los mundos de sentido de colectivos humanos.
- 5 En este sentido es importante tomar en cuenta las inquietudes traídas desde los márgenes para que estas respuestas tuvieran su proyección en la vida de las grandes mayorías excluidas.
En este marco más que respuestas se nos devuelven, sobre todo, preguntas en sentido educativo; preguntas de cómo hacer en medio de las fuerzas excluyentes acciones significativas de inclusión, concretizando formulas para hacer real la construcción de esta ciudadanía desde una pertenencia en la que los diferencias vividas tengan carta de ciudadanía, como ya viene diciendo Giroux (1992), Camilleri (1985) y Bernsteins (1990), entre otros. Búsqueda de sentido de lo educativo en la medida que el sentido educativo recupera los saberes culturales y hace relevante el saber escolar. Respuestas al desafío planteado en términos de pertinencia, eficiencia y calidad de forma constante, desde México (79) y Jomtiem (1990), hasta Dakar (febrero, 2000).
- 6 La solución mítica es la reforma. Esta alternativa aparece como la eterna promesa, nunca realizada, de un futuro sin los actuales problemas educativos-culturales. Antes de que termine de aplicarse ya queda en evidencia la impotencia para cumplir sus objetivos, pero para entonces ya comienza a gestarse una nueva reforma.
- 7 Cuando este atractivo del saber no se relaciona con la escuela y lo escolar cumple con la cuota de aburrimiento. Pobreza con la que pareciera nos tenemos que iniciar para saber lo que no tenemos que repetir. Cuando la escuela no tiene la connotación de espacio de descubrimiento, sino que se funciona sólo desde la norma, se limita o niega el hallar en la vida, sus verdades, sus desafíos gran parte de lo enunciado y proclamado en educación.
- 8 Diálogo en la categoría que era dimensionado por P. Freire (1998). Diálogo, que se trata no del mero intercambio de opiniones, ni de dejar hablar al otro, sino que es diálogo educativo en la medida que implica una postura crítica y una preocupación por aprehender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos.
- 9 Volvemos a recordar los cuatro puntos del informe Delors.

Bibliografía

- Baker, C.
1997 *Fundamentos de Educación Bilingüe y bilingüismo*. Madrid, Cátedra.
- Berstein, B.
1998 *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- Bunge, M.
2005 *Emergencia y Convergencia*. Buenos Aires, Gedisa.
- Calvo Pérez, J.
1993 *Estudios de Lengua y Cultura Amerindias*. I. U. de Valencia.
- Camilleri, C.
1993 *Les contidions Structurelles de l'interculturel*. R. Pedagogie, 103.
- Coraggio, J.L.; Torres, R.
1997 *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires, Niño y Dávila.
- Giroux, H.
1993 *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, La Roure.
- Grignon C.
1994 "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular".
En: *Educación y Sociedad* 12.
- Guoron Ajquijay, P; Roncal Maritinez, F.
1995 *Retomemos la palabra*. Guatemala, Editorial Saquil Tzij.
- Harry, A. Patrinos; Pasacharopoulos, G.
1994 *Indigenous People and Poverty in Latin America: An empirical analysis*. Washington, Banco Mundial.
- Isajiw
1990 "Ethnic-identity retention". En: R. Breton, W Isajiw; W. Kalbarch y G Jeffrey (eds). *Ethnic-identity and equality*. Toronto, University of Toronto Press.
- McLaren, P.
1997 *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Madrid, Paidós Educador.
- Lluch i Balaguer, X.
1996 *Diversidad cultural y práctica educativa*. Madrid, MEC.
- Macedo, D.
2002 *El racismo en la era de la Globalización*. En AAVV. Barcelona, Graó.
- McLaren, P. y Giroux, H.
2002 *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- PNUD
Sistema de Naciones Unidas de Guatemala (2002, 2003, 2004). *Desarrollo Humano*.

Plant, R.

1999 *Indigenous poverty and development*. Washington, BID.

Sacristán, G.

2001 *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.

Soto, P.

1995 "Interculturalidad: La variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del currículo". En: Fernández Sierra (coord). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación*. Málaga, Aljibe.

Torres González, J.A.

1999 *Educación y diversidad*. Málaga, Ed. Aljibe.

Torres, R.M.

2000 *Educación para todos*. Madrid, Editorial Popular.

UNESCO

1996 *La Educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.

Vitón, M.J.

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*. Vol. 13.

Vitón, M.J.

2002 "Miedos y Temores ante lo nuevo. Retos de una propuesta de Educación Intercultural". En: M. A. Ramírez y M. C. Lizárraga. *Miedos y cultura escolar*. México, Universidad de Sinaloa.

Wertsch, J. y Pablo del Río Álvarez

1997 *La mente sociocultural. Infancia y Aprendizaje*. Madrid.

Segunda parte

El papel de los maestros
en la educación intercultural

5

Utta von
Gleich

La nueva formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe, en Bolivia

El siguiente artículo analiza la nueva formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe a través de la experiencia boliviana. Se introduce en el acápite 1 al contexto etnolingüístico y educativo como cuadro de referencia para la planificación y puesta en marcha de la Reforma Educativa en Bolivia de 1994. En el acápite 2 se presentan indicadores sobre el plurilingüismo en Bolivia y el estatus de las lenguas, para pasar en el acápite 3 a las transformaciones sociales de Bolivia entre las cuales la Reforma Educativa (RE) es de importancia central para el desarrollo futuro del país. El acápite 4 analiza los cambios institucionales y curriculares en la formación de docentes, con enfoque especial sobre la transformación de Institutos Pedagógicos en INS-EIB (Educación Intercultural Bilingüe). Finalmente, en el acápite 5 con algunas opiniones de 20 docentes de Warisata entrevistados por la autora sobre su percepción de la Reforma Educativa, la interculturalidad y el bilingüismo. Mirando al futuro se presentan las recientes propuestas programáticas del nuevo gobierno de Evo Morales sobre la profundización y reorientación de la RE.

I. Contexto etnolingüístico y educativo

Bolivia es un país pluriétnico, multilingüe y multicultural. De conformidad con los resultados del Censo Nacional de Población de 2001, Bolivia cuenta con una población total de 8,1 millones. La densidad poblacional varía entre 25,7 y 0,6 por km², en promedio 7,56, hecho que muestra la dispersión poblacional, que a su vez constituye un

reto para el sistema educativo. Bolivia es un país joven: la mitad de los bolivianos tiene menos de 20 años, los niños y niñas de entre 6 y 13 años constituyen el 20,4%, el grupo de edad entre 10 y 24 años son aproximadamente 32%. El 62,4% de la población boliviana vive hoy en el área urbana y un 37% en el área rural, mientras en 1950 la relación urbano-rural era casi inversa a la actual pues el 73% de la población boliviana habitaba en el área rural (López 2005:20:21).

1. Pluriétnicidad

Según el censo de 2001, el 62% de la población nacional (de más de 15 años), se autoidentifica con un pueblo originario o indígena: un 30% se declara quechua, 25% aymara y el 6% con uno de los otros 36 pueblos indígenas que componen el país. En total son 36 porque algunas lenguas son compartidas por comunidades étnicas (véase Mapa).

Cuadro N° 1
Autoidentificación con Pueblos Originarios (Censo 2001)

Departamentos	Total	Originario Quechua	Orig. Aymara	Orig. Guaraní	Orig. Chiquitano Nativo	Orig. Mojeño	Orig. Otro	Orig. Ninguno
Chuquisaca	308.386	188.427	3.873	7.955	394	285	1.270	106.182
La Paz	1.501.970	117.587	1.027.890	3.924	1.303	1.554	11.160	338.552
Cochabamba	900.020	595.629	62.780	3.018	1.533	1.852	4.449	230.759
Oruro	250.983	89.699	93.739	288	108	64	1.576	65.509
Potosí	414.838	319.903	26.283	335	136	49	1.141	66.991
Tarija	239.550	29.910	6.377	6.590	551	172	3.575	192.375
Santa Cruz	1.216.658	206.417	48.040	55.042	107.104	13.218	26.281	760.556
Beni	202.169	6.831	7.280	1.065	1.007	25.714	24.320	135.952
Pando	30.418	1.238	1.619	142	80	395	1.465	25.479

Fuente: Barié, Cletus Gregor, BID- GTZ, La Paz, 2004

En este cuadro podemos observar que los hablantes de lenguas originarias están presentes en todos y cada uno de los 9 departamentos que componen el país aunque la mayor concentración se da en los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca, La Paz, Oruro y Potosí.

2. Indicadores educativos

La situación educativa antes de la Reforma Educativa señala las siguientes deficiencias:

- Cobertura insuficiente ya que la educación inicial alcanzó en 1999 sólo el 38,6% del grupo meta y se ofrece sólo en castellano; además muchas unidades educativas de primaria tienen sólo tres grados, sobre todo en zonas rurales.
- Abandono temprano del sistema escolar por parte de estudiante.
- Repetición escolar alta y costosa, según estudios de ETARE 1993, con el doble de probabilidad para niños indígenas (40 vs. 23%).
- Divergencia grande entre el logro académico satisfactorio en centros urbanos y rurales (sexto grado: 19,8 versus 9,8%, en el 8: 38,6 versus 15,8%).
- Mínima participación de los padres de familia.
- Escasa pertinencia de los contenidos curriculares, orientados a contextos urbanos, a la situación sociocultural de los pueblos originarios.
- Alto grado de analfabetismo nacional (un 20% en 1991) especialmente en zonas rurales y sobre todo entre mujeres.

II. El plurilingüismo en Bolivia y el estatus de las lenguas

El siguiente cuadro presenta las tendencias con respecto al aumento o a la disminución del número de diferentes tipos de hablantes bilingües y monolingües en Bolivia. En primer lugar hay que destacar el alto porcentaje de hablantes bilingües en lengua indígena –vale decir en Bolivia– Lengua Originaria (LO) y Castellano que junto con el número de hablantes monolingües en LO nos señala que la mitad de la población habla una lengua originaria, y si seguimos los argumentos de Xavier Albó, son aún más por diversas razones: El grupo de niños no escolarizados no está incluido en las estadísticas y también se sabe que muchos hablantes prefieren identificarse con su segunda lengua, el castellano, en situaciones de entrevista con funcionarios públicos en las encuestas nacionales. La disminución del número de hablantes monolingües en LO del 20,4 % en 1976 hasta el 11 % en el censo de 2001 re-

fleja por un lado el aumento de castellano hablantes monolingües pero también la estabilidad del grupo de bilingües. Sobre todo en las urbanizaciones satélites, los niños aprenden en la infancia dos idiomas pero cuando no se les ofrece educación bilingüe al entrar al sistema escolar, y así se olvidan rápidamente de sus lenguas originarias. Además la lengua originaria se reduce a una lengua del hogar y por falta del uso funcional en la sociedad entera no moderniza su vocabulario para nuevas funciones comunicativas.

Cuadro 2. La evolución lingüística entre 1976 y 2003

Censos	1976		1992		2001	
	miles	%	miles	%	miles	%
Saben castellano	3.210	78,8	4.594	87,4	6.094	87,7
Saben quechua	1.594	39,7	1.806	34,3	2.119	30,5
Saben aymara	1.156	28,8	1.238	23,0	1.459	21
Saben otras lenguas indígenas	51	1,1	8,5	1,6	9,7	1,4
Sólo saben castellano	1.508	36,3	2.203	41,7	3.252	46,8
Sólo saben una lengua indígena (Monolingües en Lengua Originaria)	944	20,4	608	11,5	771	11,1
Saben lengua indígena y castellano (Bilingües LO y Castellano)	1.961	42,5	2.434	45,7	2.835	40,8
Total censados	4.613,2*		5.325,7**		6.948,6**	

*0 años y más, ** 6 años y más. Fuentes: censos de 1976 y 1992 (Albó, 1995 y 2004)

La constitución de 1995 no define el estatus de las lenguas, sin embargo debido a la ley de no discriminación se admiten las lenguas originarias en el sector de Jurisdicción.

Es el sector de Educación donde por la Ley de la Reforma Educativa en 1994 se estipula y obliga el uso del aymara, quechua y guaraní mediante la modalidad de educación intercultural bilingüe.

Por presión de movimientos de base del Oriente, del Chaco y de la Amazonía se decretó en 2000, durante el gobierno del General Banzer, el siguiente decreto que otorga estatus oficial a 25 lenguas indígenas.

“Decreto Supremo No.25894 de 11 de septiembre de 2000

Artículo 1. Se reconoce como idiomas oficiales las siguientes lenguas indígenas: Aymara, Aranoa, Ayoreo, Baaré, Besiro, Canichana, Cavine-

ño, Cayubaba, Chácobo, Chomán, Pse Ejja, Guaraní, Guarasú'we (Pauserna), Guarayo, Itonama, Leco, Machineri, Mojeño-Ignaciano, More, Mosestén, Movima, Pacawuara, Quechua, Reyesano, Sirionó, Tacana, Tapieté, Toronoma, Uru-Chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki, Yuracaré.

Artículo 2. Impulsar la constitución de la “Academia de las Lenguas Orientales, Chaqueñas y Amazónicas”.

Artículo 3. Aplicar en el sistema educativo las modalidades Lengua que dominan las Investigaciones socio-lingüísticas actualmente en curso”.

Este decreto es bastante desconocido fuera de Bolivia pero en Bolivia misma ha contribuido a fomentar proyectos de investigación sociolingüística y desarrollo de lenguas originarias del oriente con objetivo de ser usado como lengua instrumental en la educación, sobre todo con apoyo de UNICEF y de DANIDA, coordinados en el Departamento de Educación en Santa Cruz (*cfr.* Nancy Ventíades y Ruperto Romero, 2005).

A pesar de estos avances legales positivos se requiere urgentemente una política lingüística coherente para el uso de las lenguas en todos los ámbitos de la sociedad, no sólo para la educación.

El nuevo presidente Evo Morales Evo anunció en el Diario Razón del 17 de junio de 2006 sobre los prefectos bilingües que “En dos años, todos los funcionarios deberán hablar dos idiomas...” y declaró en varios instantes que dictará claras reglas para el uso de las lenguas originarias junto con el castellano para todos los sectores de la sociedad boliviana. De acá a dos años, ninguna autoridad pública, ningún funcionario público, no puede no saber (...) Si quieren ser autoridad departamental, nacional o funcionario público, tienen que hablar uno de los idiomas”, dijo el Mandatario. Una primera apertura voluntaria y no decretada es el uso del aymara en sucursales de bancos en El Alto, ciudad satélite de la Paz con población mayoritaria aymara. En los estudios sobre literacidad en lenguas originarias (von Gleich 2001-2002), se analizó el uso escrito de las lenguas originarias fuera del sistema educativa, es decir en las comunidades mismas, y las aspiraciones de los hablantes mismos en cuanto a ampliación de funciones para las lenguas originarias, sobre todo en los medios de comunicación, sector de salud y judicial.

Adicionalmente los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) ofrecen cursos de quechua y aymara para profesionales hispanohablantes y bilingües a nivel oral y escrito (comunicación electrónica del exviceministro de Educación, Celestino Choque, 22-12-06).

III. Cambios socio-políticos a partir de los años noventa

La Reforma Educativa debe interpretarse como reforma social y no sólo como un cambio técnico pedagógico. Su objetivo principal es democratizar la educación básica para todos los bolivianos según sus características culturales y lingüísticas. Así supera en muchos aspectos al Código de 1955, que si bien garantizó el establecimiento de centros educativos en las zonas rurales pero con padrones pedagógicos bastante occidentales y en lengua castellana.

Recordemos que el movimiento indígena formuló en los noventa su plataforma reivindicativa: tierra-territorio, ciudadanía, autonomía y educación, manifestada públicamente en sus dolorosas marchas por el Territorio y la Dignidad organizadas por el APCOB (Apoyo para el Campesino Indígena del Oriente Bolivianos).

Un cambio fundamental a nivel legal constituye la ratificación en 1991 del Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) a través de la ley 1257 y los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos de 1990. También debe tomarse en cuenta la celebración de 500 años de resistencia en 1992 y el movimiento indígena continental, la formación de líderes indígenas en EIB así como la fuerte intervención del CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia) en 1991 que reclama una educación intercultural bilingüe. Estas movilizaciones y reclamos muy concretos con respecto al reconocimiento de las diferencias culturales y étnicas contribuyeron a la modificación de la Constitución Política del Estado de 1994 cuando Bolivia por primera vez en su historia constitucional se declara país pluricultural y multiétnico, y respetuoso de la diversidad cultural y lingüística.

La Ley de Reforma Educativa, Num. 1565 de 7 de julio de 1994, es una ley marco que sólo fija lo fundamental y básico y con eso abre mayores márgenes de libertad de interpretación para la implementa-

ción en los diferentes contextos socioculturales de Bolivia. La ley comprende 57 artículos y 10 disposiciones transitorias. En nuestra presentación nos limitaremos al Art. 1.5 que abre el sistema educativo para satisfacer las necesidades socioculturales de los educandos y destacamos los dos ejes centrales de la Reforma: participación popular e interculturalidad.

“Artículo 1. Para la transformación constante del sistema educativo nacional, en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales:

Art.1.5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres con las Modalidades de lengua (Art. 9.2):

- Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria.
- Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua.”

Si bien la ley define claramente el uso de las lenguas en la educación básica, no es posible definir un modelo único de interculturalidad. Es más bien un proceso autogestionado de construcción de identidades por los diversos grupos étnicos como punto de partida en la convivencia intercultural. Muy acertadamente argumenta López (2005:203) “Asumir la heterogeneidad sociocultural” significa que la nueva ley ve la diversidad como una ventaja comparativa y como un recurso para transformar toda la educación boliviana y por ello impulsa una educación intercultural no sólo para los educandos indígenas sino para todos los pobladores del medio rural y de las ciudades y centros poblados, indígenas y no indígenas, hablantes de uno o más idiomas originarios e hispanohablantes”. Xavier Albó (2001:20) constata “La transformación de una realidad y sociedad pluricultural, pero pluralizada, excluyente y abigarrada, hacia otra real y positivamente intercultural, con mantenimiento de identidades culturales y crecimiento conjunto mediante el intercambio, constructivo entre todas ellas, es un proceso necesariamente largo, con frecuencia sinuoso y lleno de altibajos, no exento de conflictos, que debe involucrar a toda la sociedad y al Estado”. Veremos más tarde en el capítulo sobre ajustes curriculares en la

formación docente en que forma se plasma la interculturalidad en los currícula regionales. Apreciamos la propuesta de Cárdenas (1997), ex-vicepresidente aymara de Bolivia, de conceptualizar y operacionalizar 'la interculturalidad como la valoración activa de las culturas del contexto, del país, superando ampliamente la mera tolerancia pasiva.'

El objetivo mayor de la Reforma Educativa reclama democratizar la educación para todos y esto implica la participación popular que se transforma en varias estrategias participativas, definido en el Artículo 6., los mecanismos de participación popular son los siguientes:

- Según la Ley de Reforma el sistema educativo debe ser participativo y con esta finalidad se crean como órganos principales la Junta Escolar, de Núcleo, de Distritos y los Consejos de Educación: Departamentales y de Pueblos Originarios (CEPO).
- Los CEPO tienen carácter y cobertura transterritorial y están organizados en Aymara, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico.
- En base al DS 234949, Art. 5, 6 y 31 los CEPO tienen la facultad de "participar en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales y velar por su adecuada ejecución, en especial sobre interculturalidad y bilingüismo".
- Son órganos consultivos para asesorar las autoridades educativas.
- Cooperan por convenio en la transformación de las Normales en INSEIB con el VEIPS (Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria).
- Sus actividades principales son campañas de sensibilización sobre EIB en las comunidades.
- Los CEPO son independientes del Ministerio y reciben apoyo financiera desde afuera, de ONGs Europeas (Holanda, Finlandia, Alemania, UNICEF).

IV. La nueva formación docente en la RE en el marco del P.INSEIB

No cabe duda que la formación docente es fundamental en el proceso de una RE, sin menospreciar la capacitación de maestros en

servicio, el trabajo normativo institucional del Ministerio, el desarrollo curricular y la elaboración de materiales didácticos adecuados.

Analizamos en este acápite dos niveles de los retos de impactos sobre la formación docente, primero los cambios institucionales y en segundo lugar los cambios curriculares profundos que por supuesto se entrelazan en la implementación de las actividades.

La pregunta clave es: ¿Qué es lo novedoso en la formación docente?

1. La transformación institucional de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores es fundamental como estrategia de cambio

En 1995 se inició el proceso de transformación de las escuelas normales en INS (Institutos Normales Superiores), sobre todo para incorporar el enfoque EIB en la formación del personal mediante Proyectos Académicos Institucionales bajo administración descentralizada a nivel de prefecturas (Nucinkis 2006). En 1998 se hizo la primera evaluación de los INS, que habían sido iniciado bajo responsabilidad departamental. El diagnóstico llegó a la conclusión de que no se comprendía ni aplicaba la transformación curricular e institucional conforme al Diseño Curricular Base de 1994 y por eso estas tareas volvieron a la administración del Ministerio de Educación.

En lo que sigue nos limitaremos a resumir el proceso de transformación de los INS a los nuevos INS-EIB y recomendamos al lector de estudiar las demás nuevas estrategias, tal como el bachillerato pedagógico y la creciente oferta de licenciaturas en EIB por algunas universidades en López (2005, Capítulo IV) y para las tierras bajas a Ventúdes y Romero (2005).

Para describir la complejidad del proceso de transformación en la formación docente insertamos el siguiente cuadro sobre los cambios curriculares en la primaria, sin entrar en los detalles, pero con el propósito de advertir que la formación de nuevos maestros debe tomarlos en consideración.

Cuadro 3
Comparación entre el antiguo y el nuevo currículo de primaria

Seis años de edad	Antiguo		Nuevo	
	1. grado	Educación Básica	1 grado	Primer Ciclo Aprendizajes básicos
Siete	2. grado		2 grado	
Ocho	3 grado		3 grado	
Nueve	4 grado		4. grado	Segundo Ciclo Aprendizaje esencial
Diez	5 grado		5. grado	
Once	6 grado	Educación intermedia	6. grado	Tercer ciclo Aprendizaje aplicado
doce	7 grado		7 grado	
trece	8 grado		8 grado	
	9 grado	Educación Media	9 grado	Educación secundaria
	10 grado		10 grado	
	11 grado		11 grado	
	12 grado		12 grado	
Formación universitaria, Escuelas Técnicas, Institutos Superiores etc.				

Antiguo	Nuevo
Contenidos	
ASIGNATURAS AISLADAS	ASIGNATURAS ORGANIZADAS E INTEGRADAS EN AREAS
Lenguaje Matemática Ciencias naturales y Ciencias sociales Educación física Música Artes plásticas Manualidades	Lenguaje y Comunicación Matemática Ciencias de la vida Educación física Expresión y creatividad Religión, ética y moral Temas Transversales integrados en las áreas curriculares: Medio Ambiente, Democracia, Género, Salud y Sexualidad
Enfoques pedagógicos	
Conductista monolingüe en castellano transmisión de contenidos basado en la repetición y en la memorización metodología frontal proceso centrado en el docente	Constructivismo social: dirigido a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y con atención a la diversidad cultural, lingüística e individual Modalidades: monolingüe y bilingüe Construcción de conocimientos y valores Basado en la experiencia directa de los alumnos, en la interacción con otros y en la participación activa en las clases Trabajo en grupo Proceso centrado en el alumno

Fuente: ligeramente adaptado de Contreras (2003: 49 y 66)

Precisamente en esta coyuntura de transformación se inició el proyecto P.INSEIB por parte del Ministerio con apoyo de la GTZ que tenía como objetivo principal la transformación de algunos Institutos Pedagógicos en INSEIB (Institutos Superiores de Educación Intercultural Bilingüe) con el apoyo y la participación de los CEPO con tres enfoques centrales:

- Formación docente en diseño e implementación curricular en EIB.
- La capacitación gerencial del personal administrativo.
- La instalación y manejo de bibliotecas.

El pequeño equipo del P. INSEIB (MINEDU-GTZ 2005) de 5-6 personas, compuesto por un técnico para quechua y aymara, secretaria, chofer, asesorado por un experto enviado por la GTZ, en el marco de la cooperación bilateral con Alemania, apoyó fuertemente la transformación de los Institutos Pedagógicos de la región andina entre 1997 y 2005. Para fortalecer el equipo permanente fueron contratados consultores nacionales e internacionales, a corto plazo, para estudios de diagnóstico, talleres específicos, y asesorías individuales a los equipos docentes y a la gerencia en la elaboración curricular y del manejo del presupuesto. También participaron los CEPO de la región, diferentes representantes y autoridades de las comunidades y estudiantes. Fue un proceso de consenso mutuo, que tenía sus altibajos pero garantizó la identificación con el producto (*cfr.* Anexo. Lista cronológica de las actividades entre 1998-2003).

Como se desprende del siguiente cuadro, el proyecto comprendió dos fases de implementación, de 1997-1999, y la segunda etapa de 1999-2005 con una ampliación de 5 a 7 INS.

Cuadro 4. Institutos Normales Superiores en EIB incluidos en la asesoría del PINS-EIB, en 2003 Cobertura: 150 docentes en los 8 INS-EIB, matrícula de 5000 estudiantes

	Inicio	Nombre del INSEIB	Ubicación Lugar y departamento	Lenguas en la formación docente	Administración por MINEDUC/ PINSEIB y/o Universidad
1	1997	Bautista Saavedra	Santiago de Huata, La Paz	Aymara castellano	P.INSEIB
2	1997	Warisata	Warisata La Paz	Aymara castellano	Universidad San Francisco de Asís, La Paz,
3	1997	René Barrientos	Caracollo, Oruro	Quechua Castellano Aymara Castellano	Sólo P.INSEIB
4	1997	Mariscal Andrés Santa Cruz	Chayanta, Potosí	Quechua Castellano	Universidad y P.INSEIB
5	1997	Ismael Montes	Vacas, Cochabamba	Quechua Castellano	Universidad y P.INSEIB
6	1999	Eduardo Avaroa	Potosí, Potosí	Quechua Castellano	Universidad
7	1999	Franz Tamayo Unidad Académica del INS Avaroa,	Llica, Potosí	Quechua Castellano Aymara Castellano	Solo P.INSEIB
8	2002	Simón Bolívar, Unidad Académica de la Universidad Pedagógica de Sucre, en 2004 INS Independiente	Cororo, Chuquisaca	Quechua Castellano	

A nivel institucional la reforma introdujo la clara delimitación de funciones y la colaboración en la gestión institucional. Así cada INS debe contar con un director administrativo, un director académico, especialistas de administración y personal de mantenimiento de los Institutos. Durante la asesoría del proyecto los directores y asistentes administrativos recibieron un entrenamiento especial para la administración financiera del INS y rendición de cuenta de presupuesto concedido por el Ministerio. Fue una medida indispensable dado que el sistema universitario ofrece recién pocas carreras explícitas para la admi-

nistración educativa. La práctica tradicional fue el nombramiento por el director departamental, de un profesor en servicio con capacidad e interés gerencial un procedimiento que abarca muchos riesgos de clientelismo.

El funcionamiento del INS está regulado por un sistema de normas y reglamentos que contribuyen al desarrollo y cumplimiento de principios institucionales, tales como a nivel interno: Funcionamiento del Comedor, de Biblioteca del INS, Consejería e Internados, de la PDI, de Evaluación Académica y Curricular. La actualización de viejas normas constituye sin duda un avance pero no garantiza la plena aplicación de las mismas y sigue siendo un reto de actuación participativa e intercultural.

Los docentes forman equipos y para cada materia curricular principal se elige un coordinador, responsable frente al director académico en asuntos de docencia y al director administrativo por los trámites burocráticos. Los docentes son seleccionados en concurso central organizado por el Ministerio de Educación y ya no por un director distrital o regional; en caso de administración por una universidad por esta misma. En ambos casos los CEPO velan sobre la calidad de los docentes. Adicionalmente a su calificación académica la pertenencia étnica del lugar, competencia en lengua originaria, actitud y favorable motivación hacia la EIB y la comunidad son los criterios de gran peso. Lo que todavía constituye un problema es la alta fluctuación de docentes de los INS rurales hacia INS urbanos. El nuevo control participativo de los estudiantes frecuentemente causó conflictos internos serios, bloqueo de la docencia hasta huelgas completas del INS, pero como resultado se desarrollaron cooperaciones institucionales e interculturales más democráticas.

La admisión de estudiantes a los INS-EIB también fue reestructurada; se introduce un examen académico de los bachilleres por SIMECAL (Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación), y se verifican las competencias y conocimientos logrados del nivel de bachiller, y en lenguas originarias tanto como la actitud frente a la EIB. Cada INS sólo admite el número de estudiantes no sólo según su propia capacidad interna sino también según posibilidades de encontrar un puesto ('item') en la región administrativa. Así, por ejemplo

en Warisata en el primer semestre de 2004 se admitieron sólo 100 de 1000 postulantes. Los CEPO supervisan los exámenes de admisión y someten después a la primera selección de candidatos a una entrevista personal. El manejo académico y administrativo se regula en base a normas que elabora y define el mismo INS en sus estatutos con participación de los directores, docentes, estudiantes, CEPO y representantes de las comunidades.

El fortalecimiento de la relación institucional con el entorno, es decir con las administraciones distritales, departamentales, comunidades y escuelas rurales también es parte de una nueva estrategia para superar el aislamiento anterior de los INS de su contexto y para difundir profesionalmente los nuevos enfoques pedagógicos de la RE. La relación supraregional, es decir el intercambio con otros INS-EIB sirve tanto a la experiencia intercultural (p. ej. los Aymaras en la zona Guaraní), y profesional y requiere una mayor agilidad y abertura de la administración de cada INS. La oferta de pasantías para algunos docentes en proyectos de EIB países andinos vecinos o en España, o la participación de delegaciones en los congresos latinoamericanos sobre EIB, ofrecidos por el P.INSEIB y organizados junto con la red del PROEIBANDES no sólo fue un incentivo de mérito muy rebuscado sino una estrategia intercultural de alta calidad y alcance.

La creación de bibliotecas adecuadas ha sido una gran necesidad para los docentes y estudiantes para sus estudios corrientes y la buena preparación de sus clases. Anteriormente el docente tenía que aprovechar los fines de semana para buscar en la capital del departamento en distintas universidades 'su bibliografía' que consistía de algunos artículos fotocopiados sobre el tema, base teórica de su docencia.

Paralelamente a la colección y adquisición muy difícil, pero muy exitosa de publicaciones sobre EIB y pedagogía innovativa, el proyecto entrenaba a los empleados en el manejo del sistema bibliotecario, inventarización, sistema de préstamo a los estudiantes, etc. No siempre ha sido fácil democratizar el uso de las bibliotecas.

Posteriormente se logró en algunos INS-EIB (¡con suficiente electricidad!) instalar pequeñas salas de computación con acceso al Internet que permitió el intercambio con colegas en los demás INS-EIB y búsqueda globalizada de bibliografía de base.

2. La formación docente y el desarrollo del currículo regional y diversificado

La elaboración de un currículo diversificado conforme a las características y necesidades regionales en base al modelo recomendado por el MINEDU era prioritario en la cooperación de los INS con los técnicos del proyecto P.INSEIB.

Según el Art. 10 del Decreto Supremo 23950 del Reglamento de Organización Curricular se establece que: “las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo”.

El primer diseño curricular base (DCB) para la formación docente del nivel primario e inicial fue elaborado y puesto a prueba en 1997 por el MINEDU y revisado en 1999. Se diferenciaron más claramente los contenidos y se introdujeron innovaciones, tales como el tiempo libre de disponibilidad y la realización de una práctica docente desde el primer semestre vinculadas a la investigación educativa. La estructura curricular del nuevo DCB (cuadro anterior) está organizada en seis semestres de formación para los cuales se prevé una carga horaria total de 3,600 horas. El tronco común consiste de cuatro ámbitos de formación (formación general, práctica docente, formación especializada y formación personal) con un total de 3.200 horas. Las restantes 400 horas están a libre disponibilidad de cada institución para las prioridades y necesidades que identifique. Los cuatro ámbitos de formación están conformados por 20 áreas de formación, los cuales a sus vez están integradas por disciplinas cuyos contenidos están organizados en módulos de 80 horas cada uno (*cfr.* IUE-GTZ, 2004, pp. 42-43).

En cada área de formación del CDB los docentes encuentran los principales propósitos formativos del área, y una propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía. A partir de estas orientaciones generales, cada institución, es decir, cada colectivo de docentes, debe elaborar planes y programas específicos para los seis semestres de formación, cubriendo todos los ámbi-

tos y áreas que se proponen, incluido el de tiempo de libre disponibilidad, adecuados a su situación particular y a las necesidades de la región en que se encuentra, y presentarlos al Ministerio de Educación para su aprobación. Este trabajo fue realizado según los principios de acción-investigación en talleres participativos con asesoría de los técnicos del P.INSEIB con el fin de fortalecer la capacidad académica y planeadora de los docentes. La diversificación curricular es una gran oferta del Ministerio de adaptar el CDB a los intereses y necesidades de la región y cumplir con el reto de interculturalidad.

Adicionalmente se organizaron talleres según áreas; con cierta prioridad se ofrecían talleres sobre enseñanza en lengua materna, enseñanza de castellano como segunda lengua porque la mayoría de los docentes no habían recibido esta formación en sus estudios en lengua castellana. Muchos docentes tenían temor de usar su lengua originaria como vehículo de instrucción y se limitaban a dictar clases de y sobre la lengua originaria (ver Anexo).

En la primera fase del proyecto pocos docentes disponían de una licenciatura en EIB y por esa razón la capacitación interna tenía prioridad. Las competencias débiles de los docentes en elaboración y redacción de textos pedagógicos y preparación de unidades didácticas en lenguas originarias frenaron la implementación del currículo diversificado y no podían ser superados en cortos talleres de fin de semana. Por eso en la segunda fase del proyecto el MINEDU entre 2000-2002 ofreció cursos de lectura y redacción en lenguas originarias planificados para 2 años, iniciados por semanas de redacción en LO, y después transferencia a la práctica en sus escuelas, asesoramiento pedagógico *in situ* por los asesores docentes de estos cursos y en el segundo año, cursos de perfeccionamiento en esas habilidades. Más de 1100 profesores de primaria, docentes, asesores, pedagógicos y directivos de los INSEIB participaron voluntariamente en estos seminarios. Los resultados fueron excelentes y superaban la expectativa de los organizadores. Se logró mediante un concurso hacer una selección de los textos producidos y publicarlos para integrarlos como medios didácticos auténticos (*cfr.* Nucinkis 2004).

Una innovación muy importante fue la introducción de la práctica docente e investigación (PDI) para los estudiantes ya al final del

Anexo 1
DISEÑO CURRICULAR BASE PARA LA FORMACION DE MAESTROS DEL NIVEL PRIMARIA
PLAN 2000

AMBITOS DE FORMACION	Mód.	E S P C I A L I Z A D O										Mód. d.	
		POLIVALENTE 1º y 2º CICLO		T E R C E R C I C L O		C i e n c i a s S o c i a l e s		M o d N a t u r a l e s		T e c n o l o g í a y c o n c. p r á c t i c o			E x p r e s i ó n y c r e a t i v i d a d
FORMACION GENERAL	11	Educación y Sociedad		Ciencias Sociales		Mód Naturales		Mód		Tecnología y conc. práctico		Expresión y creatividad	
		Aprendizaje, Enseñanza y Currículo		Psicología Evolutiva		Gestión Educativa							
		Integración Educativa		Tecnología de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación									
PRACTICA DOCENTE E INVESTIGACION	4	Práctica Docente e Investigación										4	
FORMACION ESPECIALIZADA	20	Lenguaje 2º	Lenguaje 3º	Lenguaje 4º	Lenguaje 5º	Lenguaje 6º	Lenguaje 7º	Lenguaje 8º	Lenguaje 9º	Lenguaje 10º	Lenguaje 11º	Lenguaje 12º	Lenguaje 13º
		Matemática 2º	Matemática 3º	Matemática 4º	Matemática 5º	Matemática 6º	Matemática 7º	Matemática 8º	Matemática 9º	Matemática 10º	Matemática 11º	Matemática 12º	Matemática 13º
		Ciencias de la Vida	Cs. Naturales	Cs. Naturales	Cs. Naturales	Cs. Naturales	Cs. Naturales	Cs. Naturales	Cs. Naturales	Cs. Naturales	Cs. Naturales	Cs. Naturales	Cs. Naturales
		Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales	Cs. Sociales
		Tecnología	Tecnología	Tecnología	Tecnología	Tecnología	Tecnología	Tecnología	Tecnología	Tecnología	Tecnología	Tecnología	Tecnología
		Expr. y Creat.	Expr. y Creat.	Expr. y Creat.	Expr. y Creat.	Expr. y Creat.	Expr. y Creat.	Expr. y Creat.	Expr. y Creat.	Expr. y Creat.	Expr. y Creat.	Expr. y Creat.	Expr. y Creat.
FORMACION PERSONAL	5	Etica y moral		Etica y moral		Etica y moral		Etica y moral		Etica y moral		Etica y moral	
		Transversales		Transversales		Transversales		Transversales		Transversales		Transversales	
		Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria										4	
		Liderazgo										0.5	
		Etica y responsabilidad social										0.5	

NOTA.- Cada módulo corresponde a 80 horas de 60 minutos cada una.

	Módulos	Horas
Tronco común	40	3200
Libre disponibilidad	5	400
TOTAL	45	3600

primer año; el estudiante empieza con pocas semanas de observación investigativa pero con un gradual aumento en los posteriores años y mayor responsabilidad en la docencia misma y en la investigación educativa. Las prácticas fueron supervisadas por los respectivos docentes de los INS *in situ*. La planificación técnica y la realización de estas prácticas en escuelas de cooperación, el establecimiento de relaciones profesionales y de asesoría con los maestros lugareños y la comunidad exigieron una dinamización tanto de los docentes como de la administración de los INS-EIB. La meta de las prácticas docentes de aplicar y experimentar la teoría educativa en la práctica fue alcanzada y llevó también a reajustes de la docencia en los INS-EIB justamente por la evaluación de los informes de los PDI.

La introducción de transversales en el DCB, como “temas problematizadores”, porque su tratamiento conduce a la reflexión sobre la realidad actual del país, desde el ámbito local, regional y nacional “con cuatro temas en la formación docente: educación para la democracia, para la equidad de género, para la salud y la sexualidad y para el medio ambiente”, fue bien acogida tanto por los estudiantes como por los docentes en todas las áreas. Tanto el PINSEIB como el MINEDU han contribuido con talleres participativos sobre los temas transversales a su conocimiento, aceptación y aplicación en la formación docente.

A la pregunta “*Qué ha logrado la RE en la formación docente sobre todo para la Educación Intercultural Bilingüe*”, queremos destacar los siguientes avances:

- El fortalecimiento de la identidad etnolingüística entre docentes y estudiantes
- El respeto intercultural en los INS-EIB y del entorno y abordaje didáctico pedagógico de las transversales y de la interculturalidad
- Acercamiento y más confianza en las escuelas del estado por la exitosa cooperación de los CEPO
- Una formación docente de calidad conforme a las características y necesidades de la región con el nuevo DCB.
- Modernización y democratización en la gerencia administrativa de los INS y del MINEDU.
- Desarrollo y modernización de las lenguas originarias y aumento de su prestigio en la sociedad.

- Mayor acceso de estudiantes de los pueblos originarios a una formación docente de calidad.
- Valoración y difusión de la RE en el continente americano e internacionalmente gracias a pasantías y becas.

V. La percepción de la RE en el INS-EIB de Warisata

Queremos añadir algunos resultados de un sondeo con docentes de Warisata sobre su interpretación de los avances de la RE y el modelo EIB. Seleccionamos Warisata por ser la primera institución de formación de maestros indígenas en Bolivia con una concepción curricular tripartita: escolar, agropecuario y de profesión y porque tenía mayor difusión en Bolivia y en la discusión internacional (Schröder 1994) sobre innovaciones pedagógicas en América Latina. Incluso el nuevo anteproyecto de Ley de Educación del presidente Evo Morales de 2006, retoma en gran parte la filosofía de Avelino Siñani y Elizardo Pérez pero amplía la concepción por un componente multilingüe intercultural explícito para las distintas regiones del país y re-introduce el enfoque productivo. Además la autora ha tenido varias veces la oportunidad de visitar Warisata tanto como investigadora universitaria y como evaluadora del proyecto INS-EIB.

1. El contexto sociocultural y perfil del INS-WARISATA

Históricamente los pobladores de Warisata proceden de la cultura ancestral colla o aymará. Los pobladores hablan el idioma Aymará y también el castellano. La población actual asciende a aprox. 5,000 habitantes. Warisata se encuentra a una distancia de 10 kilómetros de la ciudad de Achacachi, en el cantón Warisata, Provincia de Omasuyo. El INS Warisata se encuentra en plena meseta o altiplano de los Andes, con un clima frígido, cerca del nevado Illampu y próximo al Lago Titicaca.

La población de Warisata y sus cuatro zonas (Kuchu Warisata, Llaxma, Karisa y Ananea) se dedican a labores agropecuarias, tanto a la producción de alimentos propios de la zona y al cuidado de animales, como ganado vacuno.

La población de Warisata alberga adicionalmente al INS, casi en el mismo terreno una escuela primaria (con aproximadamente 500 alumnos) denominada Escuela de Aplicación y muy cerca el Colegio Elizardo Pérez (3 ciclo 7^a y 8 grado y Nivel Secundario).

2. Desarrollo del INS

La escuela Ayllu fue fundada como Escuela Normal Indígena en el barrio Miraflores de la Paz por el Director Baillon Mercado. Criticada posteriormente por el profesor Pérez por ser absolutamente teórica, libresca e intelectualista cuando el fue elegido director en 1931. En su búsqueda por un lugar pertinente iba primero a Huata, después a Kalque, Tuiquana, Copacabana hasta llegar a Warisata donde encontró las condiciones ideales para fundar el 2 de agosto de 1931 junto con Avelino Siñani la escuela Ayllu en consenso con las comunidades del entorno. Esta fecha sirvió después para decretar el “Día del Indio” y más tarde la reforma agraria en Bolivia en 1953. La escuela Ayllu se consolida como Escuela Normal Integrada en 1937 en Warisata. Inicialmente la carrera docente fue de dos años, dando mayor prioridad al área de estudio de la Pedagogía. En 1940 los gamonales del entorno aprovecharon una ausencia del director para destruir los talleres porque para ellos la formación del indio fue considerada peligrosa. Este proceso destructor duró hasta 1947 y sólo en 1948 se logra la reapertura de la Normal, recuperando los ingresos económicos mediante los talleres productivos y con apoyo norteamericano. En 1964 recibe la ayuda de la “Alianza para el Progreso” durante el gobierno de Kennedy, pero ya en 1966 en el gobierno de Víctor Paz es tomada por los partidarios de la política imperante. En 1986 la Normal es clausurada por segunda vez, por conflictos político sindicales durante el gobierno de MNR, acompañado esto por persecuciones a los dirigentes campesinos y a los indígenas.

El INS Warisata empezó como modelo educativo: escolar, agropecuario y de profesión. Este paradigma pedagógico de Warisata fue implementado en diferentes regiones del país. Esencialmente ha sido la revalorización y práctica del pensamiento indígena combinado con la “escuela productiva”, es decir el trabajo en talleres, artesanía y otros con orientación industrial, modelo pedagógico reconocido ampliamente

en América Latina. En agosto de 1999 la Normal Warisata pasa a la administración de la Universidad San Francisco Asís (USFA) en el contexto de la transformación de las Normales en Institutos Pedagógicos y disfruta paralelamente del apoyo por el P.INSEIB a partir de 1997.

Actualmente se llama –de acuerdo a la ley 1565, y de la Resolución Secretarial No. 271 del 22 de septiembre– INSTITUTO SUPERIOR EIB DE WARISATA en el contexto de la creación del Sistema Nacional de Formación Docente bajo RM 78/97 en 1977. Según sus estatutos de 2004 el Instituto Normal Superior de Warisata es una Institución formadora de Docentes tomando en cuenta la trilogía “ESTUDIO, TRABAJO, PRODUCCIÓN E INVESTIGACIÓN”, cuyo propósito es definido y su misión es formar docentes para los niveles Primario y Secundario (especialidades) con competencias para desarrollar los conocimientos y los valores culturales que posibiliten articular el saber general y el saber pedagógico y en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe” (v. Gleich/Sinani 2004).

3. Percepción y práctica de la Interculturalidad entre docentes de Warisata

Al margen de mi última misión en Warisata tuve la suerte de poder organizar un taller de evaluación en las oficinas de los CEPO en El Alto, en el cual participaron voluntariamente del total de 38 docentes 21 docentes bilingües (20 Aymara L1 y Castellano L2 más una docente con Castellano como L1 y Aymara en proceso de aprendizaje) y los dos directores del INS. Los demás docentes habían salido al campo para supervisar sus estudiantes en la práctica docente. Al finalizar el taller los docentes ofrecieron contestar las 61 preguntas de mi cuestionario. Normalmente los docentes viven de lunes a viernes en Warisata y aprovechan el sábado en La Paz para capacitarse, buscar bibliografía y reunirse con sus familias. La mitad de los docentes tenía sólo 2 años de experiencia docente (2002-2003) en Warisata debido a una reestructuración fuerte después de la salida de la Universidad, pero la mayoría (90%) tenía una licenciatura en EIB de la UMSA, La Paz. El 80% tenía experiencia docente en primaria, muchos en El Alto; dos habían trabajado como asesores pedagógicos, algunos tenían experiencias en otros INSEIB, también como docentes a distancia en la Radio San Gabriel,

uno con diploma en gestión educativa, otro había pasado un curso en Cataluña.

Sus percepciones sobre interculturalidad, quiero interpretar según Xavier Albó (2001:20), a dos niveles:

- a) Las expresiones interpersonales de interculturalidad.
- b) Aquellas estructuras que moldean y condicionan gran parte de estas expresiones.
- c) Veremos que se interrelacionan la expresión interpersonal en el espacio de la estructura institucional del INS. No dispongo de observaciones en los demás espacios sociales.

Pregunta 11: Uso de la lengua Aymara

Comentan que usan tanto la LO como castellano en casa y en el INS. Casi todos son autodidactas en el aprendizaje de lectura y escritura en LO y quieren mejorar sus competencias respectivas. Redactan con preferencia poesías, narraciones andinas, cuentos infantiles, adivinanzas, canciones, unidades de enseñanza, documentos relacionados con la comunidad, noticias, etc.

Los docentes de Lenguaje han hecho mayores progresos en el uso de la lengua aymara en la docencia, mientras en las demás materias sobre todo en matemáticas destacan sus dificultades (la matemática intercultural no entró suficientemente en el DC). En el comedor conversan bastante en Aymara, pero no tanto en las aulas.

Pregunta 14: ¿Qué aspectos en el dominio de CL2 quieren mejorar?

Es interesante que muchos piden talleres en redacción de textos sobre sus proyectos de investigación y algunos cursos de comparación estructural entre Castellano y LO.

Preguntas 15-18: ¿Cómo se manifiesta la interculturalidad en Warisata?

En el contexto de vida de los estudiantes, en el aula cuando se expresan en dos lenguas. En los actos cívicos cada lunes, en las activida-

des extracurriculares en las comunidades, en sus danzas, comidas diferentes, vestimenta, respeto frente a las diferentes culturas y costumbres de los estudiantes. Acercamiento entre estudiantes aymara urbanos y rurales. Comportamiento responsable frente al otro, valorando costumbres.

Pregunta 19: ¿Cuáles son los logros del trabajo en beneficio de la interculturalidad?

La identificación con la cultura de origen, respeto a la cultura aymara, reflexión sobre la identidad de los alumnos y maestros, más solidaridad y reciprocidad, producción de narraciones andinas, mayor uso de la lengua aymara en el INS.

Pregunta 20: ¿Dificultades en la integración de la interculturalidad como transversal en su trabajo docente?

Superar la alienación cultural personal y de los estudiantes y el rechazo al idioma indígena en el proceso pedagógico. Las deficiencias (muebles y libros) en la biblioteca para generar hábitos de lectura entre los estudiantes.

Pregunta 22: ¿Qué estrategias recomiendan para dar sostenibilidad a los esfuerzos iniciados?

Consolidar la estabilidad del cuerpo docente y que el Ministerio cumpla las promesas con respecto a modernización de los edificios (aulas, dormitorios, comedores) y dotación de la biblioteca, acceso al internet y nuevas tecnologías pedagógicas.

Pregunta 23: Desarrollo curricular e implementación curricular.

A pesar de que la mayoría no había recibido capacitación comentan experiencias exitosas y satisfactorias en la adecuación diversificada del currículo y de los talleres sobre transversales.

Destacan el trabajo en equipo y con los estudiantes como experiencia positiva. Algunos docentes piden más talleres sobre innovaciones pedagógicas y su aplicación en la práctica.

Preguntas 40-45: Práctica Docente e Investigación (PDI)

Consideran la planificación en equipo como avance y garantía de experiencias positivas. Sin embargo les costó agilizar el apoyo de las autoridades del INS en cuanto a la financiación de los proyectos y la colaboración con el entorno (escuelas y administración educativa local). Piden más talleres de orientación y elaboración de guías para las PDI.

Preguntas 46-53: Elaboración de Materiales y Recursos Pedagógicos

Todos los docentes habían participado en la preparación de materiales didácticos pero se quejan sobre el reducido acceso a nuevas tecnologías (computadoras, video, grabadoras etc.) y falta de acceso al Internet.

Preguntas 54-57: Cooperación e intercambio docente

Todos los docentes destacan las ventajas de trabajar en equipo y tener un coordinador por área que se relaciona con el director académico. Todos aprecian el intercambio con sus colegas y el intercambio con otros INS-EIB y participan voluntariamente en talleres de capacitación docente.

Preguntas 58-60: Desarrollo Institucional

Evalúan muy acertadamente los avances en la gestión de su INS como mediano en el nivel curricular y modesto todavía en la democracia y eficiencia técnica y administrativa, hecho que se debe a los diferentes cambios casi completos del cuerpo docente, de la gerencia y la deficiente asesoría por la Universidad.

El breve resumen de las percepciones de los docentes puede ser considerado muy realista. Sus actitudes y compromisos frente a la EIB

son muy positivas sin desconocer sus competencias limitadas en ciertos aspectos, lo que demuestran con su participación activa y no remunerada en todas las actividades de capacitación. Son capaces de formar nuevos maestros interculturales y bilingües para Bolivia.

No obstante de estos resultados muy positivos en varios espacios del sistema educativo, comprobados por investigaciones, evaluaciones y monitoreo por Albó y Anaya (2003), Conteras y Talavera (2003) y MEC (2004) y Nucinkis (2006) sólo para mencionar algunos, el nuevo gobierno de Evo Morales quiere revocar la Ley de la RE.

Un Anteproyecto de Ley de Educación, “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (www.minedu.gov.bo) que tiene como objetivo descolonizar la Educación fue presentado durante el Congreso del Consejo Nacional de Educación (CONED), realizado en septiembre de 2006, y está en discusión en el Parlamento; la EIB figura en las Bases: La Educación No. 6: “es intracultural e intercultural plurilingüe porque articula un sistema educativo estatal desde el potenciamiento y desarrollo de la sabiduría, lengua propia de las naciones indígenas originarias, donde se interrelacionan, convivan en igualdad de oportunidades, valoración y respeto recíproco entre las culturas del país y del mundo.”

En Formación Docente se estipula, sobre la caracterización del sub-sistema de formación docente:

“Todo el subsistema de formación docente es eminentemente intracultural, intercultural y plurilingüe, atiendo a la diversidad lingüística, cultural y geográfica del país.

El subsistema de formación docente forma a los nuevos profesionales en el marco de la educación productiva y comunitaria a partir de los saberes y conocimientos de las naciones originarias y las características de los diferentes sectores populares y sociales”.

Confiamos en la voluntad y persistencia de los pueblos originarios y de los CEPO de continuar la generalización de la EIB para todos los bolivianos.

Anexo

Acciones de Capacitación

- 1998 Capacitación en “Técnicas de comunicación y moderación”, a cargo de Diego Martínez, especialista colombiano en planificación y evaluación de proyectos.
- 1998 Curso para bibliotecarios y ayudantes de biblioteca (alumnos de los INS-EIB) sobre “Organización y manejo de bibliotecas”. Este evento se realizó en Sucre, para aprovechar el acceso a la Biblioteca y Archivo Nacional, y la Biblioteca de la UNESCO.
- 1998 Taller para el debate sobre dificultades en el proceso de normalización de las lenguas quechua y aimara. El evento contó con la importante participación de especialistas de varias universidades bolivianas quienes aportaron en la definición de decisiones técnicas al respecto.
- 1998 Talleres de lectura y producción de textos en aimara y quechua para docentes de los INS-EIB y de escuelas del entorno de cada uno de estos centros de formación docente.
- 1998 Talleres sobre etnomatemática en cada uno de los INS-EIB apoyados por el Proyecto (hasta esta fecha eran cuatro). Fueron dirigidos por Joachim Schroeder, especialista alemán en interculturalidad y etnomatemática, profesor de la Universidad de Frankfurt.
- 1988 Talleres de sistematización de las guías de dinamización curricular en las áreas de Matemática, Ciencias de la Vida, Lenguaje y Comunicación, Lenguas Originarias, Expresión y Creatividad y Pedagogía.
- 1998 Primer taller de los CEPO aimara y quechua para evaluar la aplicación de la Reforma Educativa en curso.
- 1999 Talleres para la planificación y organización curricular de formación docente en EIB: Potosf (Warisata, Caracollo y Vacas).
- 1999 Talleres de presentación de los planes de organización curricular de las diferentes áreas y para establecer líneas de acción para el desarrollo académico.
- 1999 Reunión informativa sobre los resultados del estudio pilote para la formación docente. La ponencia estuvo a cargo del SIMECAL y fueron convocados por el Ministerio y el PINS-EIB, representantes de los INS-EIB. Taller de identificación y definición de estrategias que pudiesen contribuir a superar las deficiencias detectadas en el

- rendimiento de jóvenes formándose para ser profesores en los INS y los factores asociados para ello.
- 1999 Apoyo a los talleres de docentes sobre el análisis de los programas y planes curriculares. Curso sobre metodología de la enseñanza de lenguas originarias. Encuentro de egresados bolivianos del postgrado en Puno para que postulen a cargos del servicio público.
- 1999 Curso sobre “Introducción a la Lexicografía Andina”, a cargo del especialista peruano Enrique Ballon, de la Universidad de Arizona en Tempe. Participaron docentes del área de lenguaje y comunicación de los INS-EIB del área andina.
- 1999 Capacitación a directores distritales, de municipios quechua y aimara de los Departamentos de Cochabamba y La Paz, en la moderación de talleres sobre el enfoque EIB, como apoyo al trabajo del equipo de modalidades de la dirección de Unidad de Desarrollo Curricular.
- 1999 Apoyo al equipo de la Unidad de capacitación en la moderación de los talleres a Asesores Pedagógicos sobre el enfoque EIB en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 1999 Curso para los docentes de las áreas de Matemática y Lenguaje y Comunicación de los INS-EIB del área andina sobre enfoques pedagógicos y didácticas especiales. Los cursos estuvieron a cargo de Samuel Lopez Bello de la Universidad de Campinas, Brasil, en etnomatemática; Aida Walqui, de la Universidad de Stanford, California, en castellano como segunda lengua y lenguas originarias; Viviana Galdames, del Ministerio de Educación de Chile, en castellano como segunda lengua y lenguas originarias; y Bret Gustafson, de la Universidad de Harvard, en lenguas originarias. Los cursos estuvieron auspiciados por el PROEIB Andes y el PINS-EIB.
- 1999 Talleres para docentes de los INS-EIB del área andina sobre técnicas y enfoques de investigación, a cargo de la especialista boliviana María Luisa Talavera. Talleres de reflexión con los docentes de los ocho INS-EIB sobre la necesidad de acompañar el proceso educativo con investigaciones permanentes.
- 1999 Taller de capacitación para los CEPO, en bases y fundamentos de la EIB.
- 2000 Taller de capacitación a los CEPO sobre legislación educativa en 10 que concierne a los argumentos curriculares y legislación internacional sobre derechos indígenas y lingüísticos.
- 2000 Taller de capacitación a los CEPO en proyectos educativos y bilingüismo en aula.

- 2000 Talleres *in situ* para apoyar la implementación del nuevo DCB para la formación de maestros del nivel primario: “Bases y fundamentos de la EIB”. Se relacionaron aspectos teóricos de la EIB con la práctica docente y la de los estudiantes.
- 2000-2001 Talleres con estudiantes del 6° semestre de los INS-EIB para la elaboración de materiales didácticos bilingües en las áreas de Matemática, Lenguaje, Ciencias de la Vida, Expresión y Creatividad y Tecnología y Conocimiento Práctico. Los textos producidos fueron revisados por los técnicos del Ministerio de Educación.
- 2001 Taller de reflexión sobre las lenguas originarias aimara, quechua y guaraní en Cochabamba. Rodolfo Cerron-Palomino, lingüista peruano, dictó el taller tocando temas como la visión histórica de las lenguas originarias y la normalización de las mismas. Se incorporaron al evento los 26 facilitadores contratados para los talleres sobre lectura y producción de textos en lenguas originarias ejecutados por el PROEIB Andes.
- 2001 Taller para la elaboración del Plan Estratégico Global de los CEPO para el periodo 2001-2005.
- 2001 Acompañamiento *in situ* a los equipos docentes de los INS-EIB para analizar y evaluar los planes y programas de estudio elaborados por los profesores de los INS-EIB. Estas visitas se realizaron conjuntamente a técnicos de las áreas curriculares del Ministerio.
- 2001 Taller de capacitación sobre didáctica de la enseñanza de castellano como segunda lengua, dirigido por Aida Walqui y Bibiana Galdames, especialistas peruana y chilena, respectivamente.
- 2001-2002 Talleres de capacitación a docentes de los ocho INS-EIB andinos en “Castellano como segunda lengua”, a cargo de la especialista chilena Viviana Galdames. Se trabajó con materiales producidos por la Reforma Educativa y los docentes participantes elaboraron herramientas didácticas para usuarias en su trabajo de formación docente.
- 2002 Talleres de capacitación sobre lectura y producción de textos para docentes y alumnos de los ocho INS-EIB, a cargo de facilitadores del Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias, administrado por el PROEIB Andes.
- 2002 Asistencia técnica al Programa de Formación de Maestros de la Universidad Amazónica de Pando.
- 2002-2003 Talleres sobre planificación de proyectos, a cargo del especialista colombiano Diego Martínez.

- 2002-2003 Talleres sobre manejo de conflictos, dirigidos por la especialista colombiana María Clara Jaramillo, para directores generales, académicos y técnicos del MINEDU.
- 2003 Taller de Gestión y Administración Educativa para directores generales, académicos, administrativos y técnicos de la Unidad de Desarrollo Docente.
- 2003 Curso de capacitación a docentes y estudiantes en “Lectura y producción de textos en lenguas originarias”.

Bibliografía

- Albó, Xavier
1995 “Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores”. Volúmenes 1 y 2. *Cuadernos de Investigación* 44. La Paz, UNICEF y CIPCA, actualización en Albó (2004).
- Albó, Xavier
2001 “Políticas Interculturales en una sociedad Pluricultural”. En: *Equidad y Diversidad en Educación: Interculturalidad, Bilingüismo y Género, Foro Educativo, Espacio de Diálogo y Proposición*, pp.15-34. La Paz-Bolivia, CEBIAE.
- Albó, Xavier
2002 “Educando en la Diferencia”. En: *Cuadernos de investigación*, No. 56. La Paz-Bolivia, CIPCA y UNICEF.
- Albó, Xavier y Anaya, Amalia
2003 “Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación bilingüe en Bolivia”. *Cuadernos de investigación*, No. 58. La Paz- Bolivia UNICEF y CIPCA.
- Barié, Cletus Gregor
2004 *Pueblos Indígenas y derechos constitucionales en América latina: un panorama*. La Paz-Bolivia, CIPCA y UNICEF, 2ª. Edición.
- CEA (Consejo Educativo Aymara)
2003 *Conquistas sociales del pueblo aymara en la educación boliviana*. La Paz, VEIPS, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.
- CENAQ (Consejo Educativo de la Nación Quechua)
2003 *Procesos de Participación Comunitaria de la Nación Quechua en Acciones Educativas*. Sucre-Bolivia.
- Contreras, Manuel E. y María Luisa Talavera Simoni
2004 *Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz, PIEB (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia) y Asi (Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo).

Gleich, Utta von

- 2000 "Comunicación y literacidad entre bilingües en aymara-castellano". En: *Revista LENGUA* 10, Revista de la Carrera de Lingüística e Idiomas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 135-180, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.

Gleich, Utta von

- 2001 "Migración y literacidad entre inmigrantes guaraníes en Santa Cruz". En: *Revista LENGUA* 11, Revista de la Carrera de Lingüística e Idiomas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 81-108, La Paz- Bolivia, Universidad Mayor de San Andrés.

Gleich, Utta von

- 2004 "New Quechua Literacies in Bolivia". *International Journal of the Sociology of Language* 167, pp 111-146.

Gleich, Utta v. y Clemente Siñani

- 2004 *Evaluación de impacto del PINS-EIB en el Instituto Normal Superior Warisata, Omasuyo*. La Paz, P.INSEIB (Documento interno).

Instituto UNESCO para la Educación Hamburgo y Cooperación Técnica Alemana-GTZ

- 2005 *Nuevos Maestros para Bolivia. Informe de evaluación del Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe*. Coordinadora Ulrike Hanemann y Utta von Gleich, asesora UNESCO Hamburgo.

MEC y GTZ

- 2005 *Desafíos y resultados. Proyecto de Institutos Normales en Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB), 1997-2005*. La Paz, MEC y GTZ.

López, Luis Enrique

- 2005 "De resquicios a Boquerones. La educación intercultural bilingüe". En: La Paz- Proeibandes, Editorial Plural.

MEC (Ministerio de Educación)

- 2004 *La Educación en Bolivia. Indicadores cifras y resultados*. La Paz, MEC UNICOM. (www.minedu.gov.bo)

Nucinkis, Nicole

- 2006 "La EIB en Bolivia". En: L. E. López y Carlos Rojas (ed.). *La EIB en América Latina bajo examen*. Pp.25-107, La Paz, Banco Mundial, Deutsche Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Plural.

Schröder, Joachim

- 1994 *Modelos Pedagógicos Latinoamericanos. De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca*. La Paz, CEBIAE.

Ventíades, Nancy y Ruperto Romero

2005 *Entre Pantamos y Yomomos, la EIB en Tierras Bajas de Bolivia*. Santa Cruz, La Sirena.

6

*Emilio
Fernández*

Diseño de una maestría nacional en Educación Intercultural Bilingüe, (EIB) con las principales culturas originarias de Chile

I. Presentación

La Educación Intercultural ha tenido un notable auge en los últimos años, así lo hemos comprobado quienes venimos participando sistemáticamente en los Congresos Latinoamericanos de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) que se han realizado en las distintas capitales de nuestro continente. No obstante, se considera cada vez más urgente la formación de profesionales postgraduados que surjan desde la base social indígena y que se transformen en protagonistas y gestores centrales de las nuevas orientaciones socio-educativas, especialmente en el plano de la innovación curricular en contextos interculturales. Ello se ha considerado absolutamente necesario para la incorporación del conocimiento que emerge de las culturas originarias de Indoamérica a las aulas y a los diversos espacios de aprendizaje considerando las áreas del saber tanto desde una visión de la educación formal así como desde la visión ancestral que necesariamente da cuenta de la sabiduría indígena, tomando en consideración además, los niveles educativos de nuestros países.

La ponencia resume el trabajo realizado por una Comisión Universitaria que involucra a tres universidades chilenas: U. Católica de Temuco (UC-Temuco- Cultura Mapuche), U. Academia de Humanismo Cristiano (UAHC- Santiago- Culturas Indígenas diversas de la región metropolitana) y la U. de Tarapacá (UTA- Arica- Cultura Aymara). Esta comisión desarrolló, durante tres años, un arduo trabajo de tipo académico y curricular en contextos interculturales culminando con la

creación de la Maestría Nacional en EIB. Este Programa luego fue incorporado a cada una de las universidades involucradas pasando todas las instancias legales logrando su oficialización e inicio a partir del año 2001.

Considerando las realidades particulares de cada región, este Programa Nacional, cuyo postgrado común es el de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se diversifica en las siguientes menciones:

- Formación de Formadores Aymaras (UTA - Arica)
- Formación de Formadores Mapuches (UCT - Temuco)
- Gestión Pública en EIB (UAHC - Santiago)

En la actualidad el Programa, que el autor del presente trabajo dirige desde su creación, ha formado 24 postgraduados que han culminado exitosamente sus estudios regulares. De ellos 14 son intelectuales y profesionales aymaras, legitimados en sus comunidades. Doce de ellos han realizado su defensa de tesis, por tanto, son Magísteres en EIB, Mención: Formación de Formadores Aymaras. La importancia de esta etapa de formación de profesionales interculturales se relaciona con el hecho de que están definiendo las principales acciones educativas en contextos interculturales, compartiendo de igual a igual con los profesionales no indígenas del Ministerio de Educación, así como de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), del recientemente creado programa Orígenes así como en las otras instancias en que se originan y ejecutan dichas acciones educativas.

II. Características del Programa de Posgrado

1. Identificación del Programa

Nombre del programa: Magíster en Educación Intercultural Bilingüe

Grado a conferir: Magíster en Educación Intercultural Bilingüe.
Mención en Formación de

Formadores Aymaras.

Duración de los estudios: Dos años (cuatro semestres)

Universidad: Universidad de Tarapacá
Unidad académica: Facultad de Educación y Humanidades
Responsable del programa: Emilio Fernández Canque. Académico Departamento de Educación.

2. Plan de estudios y contenidos programáticos

Antecedentes

La Universidad de Tarapacá en conjunto con la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y la Universidad Católica de Temuco, en el marco de su misión como entidades de educación superior y conforme a sus estatutos y objetivos, aprobaron la creación y el desarrollo de un “Programa de Formación de Post-grado en Educación Intercultural Bilingüe”, cuya primera fase se materializa a través de un “Programa Nacional de Maestría”. Este programa nacional recoge la experiencia de tres universidades y la de sus respectivas unidades académicas.

Cada una de la universidades mencionadas en el marco de este Programa Nacional desarrollará en forma independiente, y de acuerdo a sus propias normas y reglamentaciones, un Programa de Educación Intercultural Bilingüe dependiente de la unidad académica que corresponda en cada caso.

La formación contemplada en el Plan de Estudios del Programa y su correspondiente Malla Curricular es conducente, de acuerdo con la facultad que la ley y sus estatutos confieren a las universidades, al grado académico de “Magíster en Educación Intercultural Bilingüe”. Este grado será otorgado por cada una de las universidades por separado, señalando de manera explícita en los documentos correspondientes, que este Programa se ha realizado en convenio con las otras dos universidades ya indicadas en el marco del programa nacional.

Dicho Programa dependerá para su ejecución y administración de la unidad académica en la que se originó. Su plan de estudios estará formado por asignaturas comunes para las tres universidades, y en el cual las asignaturas diferenciadas están insertas según el área cultural y la mención asumida por cada una de ellas.

Esta Comisión Interuniversitaria trabajó ininterrumpidamente durante tres años y estuvo integrada por dos representantes de cada

universidad, más un equipo técnico de coordinación formado por docentes de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En esta presentación se alude al proyecto específico correspondiente a la Universidad de Tarapacá, denominado “Maestría en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Formación de Formadores Aymaras”.

3. Objetivos del postgrado

El programa de “Magíster en Educación Intercultural Bilingüe” pretende contribuir a la formación de un núcleo de especialistas, profesionales, académicos y personal técnico interesados en el desarrollo del modelo de educación intercultural bilingüe, orientado especialmente a satisfacer las demandas de los diferentes pueblos indígenas existentes en nuestro país, por una educación pertinente a su especificidad cultural, lingüística, social y económica.

Objetivo general

Formar un núcleo de especialistas que contribuyan al desarrollo, expansión y fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la región y en el país.

Objetivos específicos

Al término del programa, los estudiantes deben:

- Adquirir una visión amplia y de conjunto sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): su relación con la reforma educativa nacional, sus requerimientos actuales, y sus fundamentos y propósitos educativos, lingüísticos, culturales y políticos.
- Adquirir las competencias para enfocar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde la perspectiva de la reflexión científica sobre el lenguaje, la cultura y la educación, incorporando en esta reflexión la cosmovisión y el patrimonio de conocimientos y experiencias históricas de los pueblos originarios.

- Evidenciar dominio de competencias esenciales y fundamentos técnicos para diseñar y asesorar programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el contexto de la reforma educativa chilena e internacional.
- Elaborar una reflexión propositiva para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en el escenario actual y futuro, considerando la globalización de las relaciones humanas, y el respeto a la diversidad, teniendo presente también la necesidad de extender esta propuesta educativa a escuelas rurales y urbanas así como a escuelas prebásicas o elementales, básicas y a liceos o unidades educativas de enseñanza media con población indígena y no indígena.

4. Características del plan de estudios

Áreas Temáticas

El plan de estudios del programa se encuentra definido por tres áreas temáticas:

Educación, Interculturalidad y Lenguaje. Por su propia naturaleza, en este caso la investigación está relacionada con las tres áreas antes mencionadas:

Educación. Está constituida por tres asignaturas del plan común, un seminario y dos asignaturas del plan diferenciado que corresponda. En sus distintos niveles, estas asignaturas enfrentan el fenómeno de la educación en un sentido amplio, desde un punto de vista actualizado y enfocado a la especialización de la formación docente en la modalidad intercultural bilingüe en una de las menciones. En la otra mención, el proceso de formación está enfocado a la gestión educativa, es decir, a la comprensión de los procesos educativos en contextos interétnicos como un fenómeno complejo de reciente desarrollo. Asimismo, se definen y discuten los distintos ámbitos que conforman este dominio: los diversos desarrollos que ha tenido esta modalidad educativa en contextos de América y Europa, las aspiraciones educativas indígenas y las respuestas de la sociedad y del Estado, el marco legal nacional que propugna su desarrollo, la reforma educativa en proceso y su incidencia en la temática intercultural de reciente emergencia en el país, las distintas

disciplinas fundamentales que intervienen en el estudio de estos fenómenos, considerando también las principales problemáticas y perspectivas de acercamiento a ellas, así como sus posibilidades de aplicación en la realidad actual y futura.

Interculturalidad. Está formada por dos asignaturas del plan común, una del plan diferenciado, más un seminario. El carácter interdisciplinario y el paradigma integrador de esta interdisciplina de reciente desarrollo, ofrece una base teórica y potencialidades de sustentación y aplicación de los diversos elementos de la comunicación entre entidades culturales de distinto origen que conviven en un mismo espacio y tiempo. Se analizan y discuten los conceptos centrales que constituyen la problemática que aborda esta interdisciplina, enfocados a: las relaciones interétnicas, la construcción social de las identidades, los procesos de cambio cultural, la emergencia de una ciudadanía multicultural, la globalización y sus efectos sobre la cultura, la formación de la persona intercultural y sus características actitudinales, las diversas perspectivas de acercamiento a ellas, así como las posibilidades de aplicación en la realidad nacional actual.

Lenguaje. Está formada por una asignatura del plan común, dos del plan diferenciado, más un seminario. Se discuten y analizan los rasgos comunes y diferenciales y las relaciones productivas entre la lengua y otros lenguajes culturales, las relaciones entre mente-lengua-pensamiento-cultura, el rol de las lenguas en la educación bilingüe, los principales elementos teóricos y metodológicos de la educación lingüística, las metodologías de enseñanza de primeras y segundas lenguas, la planificación lingüística como estrategia de revitalización de las lenguas, las competencias profesionales y lingüísticas del maestro así como la formación de la persona bilingüe.

La investigación en educación intercultural bilingüe. El avance en el conocimiento de la educación intercultural bilingüe y de las disciplinas involucradas, depende del desarrollo de la investigación. La preparación para desarrollarla y la propia realización de ésta es, asimismo, uno de los aspectos definitorios de todo programa de postgrado. Se considera una asignatura que se preocupa del problema de la investigación, enfatizando la problemática epistemológica de este tipo de actividad, así como sus relaciones con el campo de las ciencias sociales, humanas y exactas, y sus proyecciones en la discusión y elaboración

crítica de nuevas propuestas de investigación participativa aplicables a nuestra propia situación de relaciones entre pueblos y culturas que buscan nuevas y más amigables formas de convivencia y desarrollo. Este curso se encuentra planificado como taller práctico, fundado en la revisión bibliográfica pertinente, profundizando en la problemática del dominio de la investigación participativa, ya que ésta interesa particularmente al diseño de la EIB de acuerdo al paradigma de la interculturalidad y, además, facilita y orienta el trabajo de investigación de los estudiantes; en particular, la planificación y desarrollo del proyecto de Tesis de Grado, que el programa ha previsto que esté orientada hacia la construcción de conocimientos que contribuyan al desarrollo de esta modalidad educativa en el país.

Datos generales

El Programa de postgrado se inició en agosto del año 2001, con una duración de dos años y condujo al grado de “Magíster en Educación Intercultural Bilingüe” en las menciones que corresponda.

El Programa se desarrolló, simultáneamente, tanto en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, como en la Universidad Católica y la Universidad de Tarapacá.

En el primer año se realizó el “Plan Común” en las tres universidades y en el segundo año se desarrolló en cada universidad un plan diferenciado y regionalizado orientado a una o ambas menciones o especializaciones que ofrece el programa.

El Plan Común del primer año permite, además, que estudiantes de la maestría puedan participar en las distintas universidades; de tal forma que puedan realizar el Plan Común en una universidad, y posteriormente transferirse académicamente a otra universidad para realizar la mención escogida.

Todos estos mecanismos de traslados académicos serán fijados en el “Reglamento General de la Maestría” considerando las normativas de cada institución de educación superior involucrada.

Por tanto, la Universidad de Tarapacá realizará un plan de especialización en formación de formadores aymaras; la Academia de Humanismo Cristiano realizará un plan de especialización en políticas de

EIB; con énfasis en la realidad del indígena urbano; y la Universidad Católica desarrollará un plan de especialización en formación docente en EIB mapuche. Cada universidad ofrecerá un cupo de 30 vacantes y cada postulante deberá señalar la especialización por la cual optará.

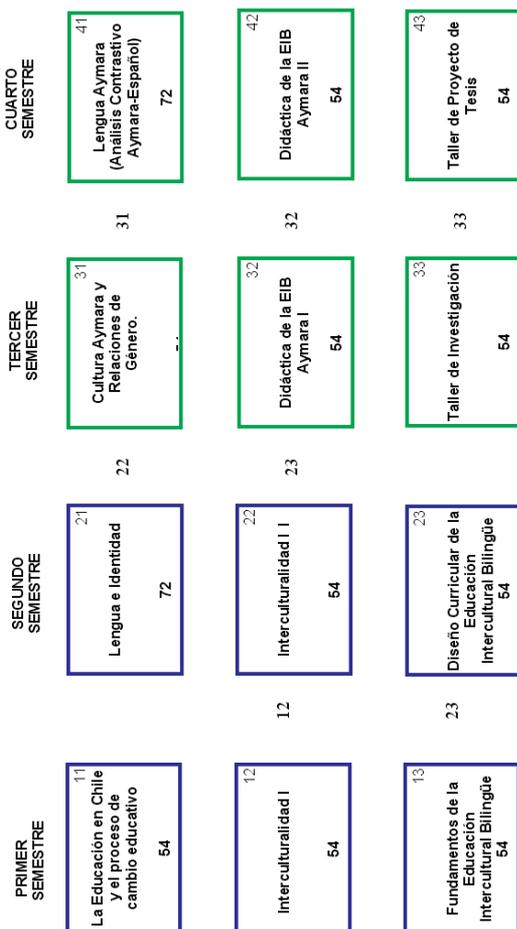
La maestría está estructurada en un “Plan Común” de un año, y un “Plan de Especialización” de un año.

El “Plan Común” contempla seis asignaturas que serán desarrolladas en la misma forma y profundidad en las tres universidades (asignaturas uno al seis); dos asignaturas que estudian los aspectos regionales en lo lingüístico, cultural y societal, correspondiente a la(s) etnia(s) indígena(s) ubicada(s) en la región geográfica de cada universidad (asignaturas siete y diez); y tres asignaturas que estudian los aspectos temáticos y disciplinares correspondientes a cada mención (asignaturas ocho, nueve y once).

Mención Formación de Formadores Aymaras

	Carácter	No. Horas	No. Créditos
I SEMESTRE			
1. La educación en Chile y el proceso de cambio educativo	T	54	3
2. Interculturalidad I			
3. Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe	T	54	3
II SEMESTRE			
4. Lengua e Identidad	T	72	4
5. Interculturalidad II	T	54	3
6. Diseño Curricular de la Educación Intercultural Bilingüe	T	54	3
III SEMESTRE			
7. Cultura Aymara y Relaciones Interétnicas	T-P	54	3
8. Didáctica de la EIB Aymara I	T-P	54	3
9. Taller de investigación	T-P	54	3
IV SEMESTRE			
10. Lengua Aymara	T-P	72	4
11. Didáctica de la EIB Aymara II	T-P	54	3
12. Taller de Proyecto de Tesis	T-P	54	3
TESIS			
EXAMEN DE GRADO			12
TOTAL			50

Fluxograma del Plan de Estudio del Programa: Magister en Educación Intercultural Bilingüe
Mención: Formación de Formadores Aymaras



A: Semestre curricular
B: N° Correlativo Semestre
C: N° de horas semestrales
D: Pre-requisitos

5. Perfil del Magíster en EIB que se espera alcanzar

El Programa, en sus tres sedes, está dirigido a profesionales preferentemente de origen o descendencia aymara (norte), mapuche y rapanui (centro y sur) y deberá habilitar a los participantes para ser gestores de proyectos educativos innovadores que incorporen la interculturalidad y el bilingüismo como ejes vertebradores del proceso formativo escolarizado de niños y jóvenes indígenas y no indígenas.

Al finalizar el programa, el “Magíster en Educación Intercultural Bilingüe” con “Mención en formación de formadores aymaras”, el graduado deberá evidenciar:

- Conocimientos y competencias para contribuir al proceso de desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile.
- Capacidad para formar docentes y dirigentes comunitarios en torno a los principios, las ventajas, los contenidos y los métodos de la educación intercultural bilingüe.
- Capacidad para asesorar técnicamente programas y proyectos de educación intercultural bilingüe.

6. Experiencia de la Facultad de Educación y Humanidades-UTA

El “Programa de Magíster en Educación” de nuestra universidad se ha venido desarrollando exitosamente desde 1982, tanto en Arica como en Iquique, Santiago y en países vecinos como es el caso de Tacna - Perú. Además, los académicos que realizan docencia en este Programa han participado en la ejecución de programas similares, como lo es la “Licenciatura en Educación” en Antofagasta, Arica, Calama, María Elena, Pedro de Valdivia y Santiago. Esto implica una adecuada preparación en el uso de estrategias curriculares para la formación eficiente de los graduados que se propone formar.

Por otra parte, los académicos acreditan una vasta experiencia en cursos de perfeccionamiento en diferentes disciplinas a profesionales de diversas áreas; entre éstas cabe destacar los cursos de “Pedagogía Universitaria” en Arica y Santa Cruz (Bolivia), cursos de “Formación de Directores” en Arica, Santiago, Calama e Iquique, cursos de “Forma-

ción de Jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas” en Arica, Iquique y Santiago.

El Programa de “Magíster en Educación” ha extendido sus aportes a la comunidad internacional abriendo sus puertas a los profesionales del Perú, estableciendo las bases para una efectiva relación intercultural transfronteriza, que incluye a Bolivia, Argentina, Perú, Ecuador, Colombia, y otros.

7. Requisitos de ingreso al “Magíster en EIB”

Los postulantes al Programa deben cumplir los siguientes requisitos:

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado, de un Título Profesional de carácter universitario cuyo nivel y contenidos de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de Licenciado y o de antecedentes homologables otorgados por una universidad chilena o extranjera.
- Experiencia profesional en el área de educación debidamente acreditada.
- Demostrar por medio de una entrevista personal, el interés por seguir estudios superiores en esta área y su compromiso con la EIB.
- Manifiestar su compromiso de poner al servicio del desarrollo de la EIB los aprendizajes y experiencias obtenidas en el Programa.

Todos los antecedentes de los postulantes serán analizados por el Comité Docente de la Maestría.

8. Tesis de Grado. Características

Como toda investigación sistemática sobre un tema o problema de educación, la tesis debe estar fundada en una conceptualización especializada de las problemáticas desde la perspectiva de las disciplinas pertinentes, que permita el empleo de métodos y técnicas coherentes con el objeto de estudio y tenga como resultado un aporte al conocimiento del problema en estudio y/o de las disciplinas involucradas. Los

estudiantes tendrán la posibilidad de elaborar su tesis en alguna de las áreas de formación básica (plan común) o de desarrollo específico o en un problema que relacione dos o más de estas mismas áreas. Asimismo, las tesis deberán inscribirse en el marco de cuatro grandes áreas definidas por el programa. Estas áreas son:

1. Problemas teóricos de la investigación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina;
2. La educación en contextos interétnicos e interculturales;
3. Las relaciones entre educación, bilingüismo y cultura para el cambio, la participación y el desarrollo;
4. Realidad y proyecciones de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile y en otros países vecinos

De este modo, los estudiantes tendrán un espectro diverso de temáticas de libre elección. Por otra parte, al ser las tesis orientadas a áreas determinadas, irán constituyendo un acervo científico y cultural significativo que pueda verdaderamente constituirse en un aporte a los estudios sobre Educación Intercultural Bilingüe en Chile y, deseablemente, también en el extranjero.

Con la ayuda de su tutor, el estudiante iniciará, desde el segundo semestre, la exploración del tema de su interés dentro de alguna de las cuatro áreas temáticas del Programa; en el tercer semestre, definirá el problema de investigación; y en el cuarto semestre, elaborará el diseño de su proyecto de tesis como actividad central del curso “Taller de Proyecto de Tesis”.

9. El Examen de Grado

El Examen de Grado consistirá fundamentalmente en la defensa de la tesis, que el candidato deberá hacer ante una comisión examinadora formada para tal efecto. Considerando la naturaleza de los estudios seguidos y las exigencias de la tesis elaborada y aprobada en su examen de grado, el candidato deberá demostrar un amplio dominio del tema, así como de los fundamentos teóricos involucrados y de la eventual aplicabilidad de los resultados en un campo académico o profesional.

10 Requisitos de Graduación

Para obtener el grado de “Mágister en Educación Intercultural Bilingüe”, los alumnos deberán cursar la totalidad de las asignaturas y haber alcanzado la calificación aprobatoria correspondiente; haber realizado los talleres previstos y haber obtenido la evaluación positiva correspondiente; haber presentado y defendido la tesis de grado y haber obtenido la aprobación de la comisión académica correspondiente.

11. Apoyo Bibliográfico en EIB

Nuestra universidad ha inaugurado recientemente una moderna biblioteca abierta con una infraestructura absolutamente renovada que permite el acceso a 61.000 volúmenes de las distintas áreas del saber. A ello se agrega la suscripción e intercambio de las principales revistas mundiales en el área de las letras, las ciencias, la educación, la salud, las artes, y otras. Ello se complementa con el acceso a las principales bases de datos existentes en la temática.

En particular en lo relativo al campo de estudios de la EIB, se puede indicar la existencia de la siguiente información:

1. Revista *Diálogo Andino*. Edición que periódicamente se edita en la Facultad de Educación y Humanidades desde el año 1981. Durante sus 18 años de vida se ha ocupado de esta temática y ha mantenido un permanente intercambio con revistas que se ocupan de esta temática en todo el orbe. Esta revista se edita bajo la responsabilidad del Departamento de Antropología, Geografía e Historia.
2. Revista *Chungará*. Se edita bajo la responsabilidad del Departamento de Arqueología y Museología de nuestra universidad y también tiene convenios de intercambio y suscripción con los principales centros mundiales de esta materia. Recientemente, esta revista ha sido incorporada entre las 32 publicaciones reconocidas por Conicyt, (ISI) por su calidad y continuidad.
3. Nuestra Universidad y el Programa de Educación Intercultural “Pachakuti” fue reconocido como el nodo alternativo a la red interamericana de información en EIB que lidera ProEIB-Andes

en Cochabamba - Bolivia con el apoyo de la GTZ de Alemania. El nodo principal en Chile es el "Instituto Indígena de Chile" (Universidad de La Frontera -UFRO - Temuco); esto permite recibir periódicamente el Boletín Bimensual de ProEIB -Andes con información actualizada y permanente en esta línea. La Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba - Bolivia ha sido un valioso apoyo para la gestión y desarrollo de esta maestría aportando profesionales e iniciativas que optimizan la formación de nuestros postgraduados.

12. Acceso a fuentes y sistemas de información

La Facultad de Educación y Humanidades cuenta con un Centro de Computación Educacional con un total de 50 equipos computacionales conectados a las redes nacionales e internacionales especializadas en esta temática. Por otra parte, la biblioteca central cuenta con una Sala de conexión a internet e intranet para acceder a la información de las diversas redes internacionales.

Todo este equipo permite el intercambio fluido con las otras universidades del convenio así como de la macro región centro sur andina. En forma simultánea se mantiene una red de apoyo humano y logístico que complementa la formación de los postgraduados de nuestro programa. El Programa se ha llevado a cabo en las instalaciones de la Universidad de Tarapacá, la cual cuenta con la infraestructura necesaria para su funcionamiento.

13. Referencias bibliográficas

Por ser un trabajo realizado en forma original por una Comisión Interuniversitaria se contempla sólo la incorporación de los aportes de los autores, no obstante en el desarrollo de cada Programa del Curso se incluyen las referencias bibliográficas correspondientes. Esta MAESTRÍA NACIONAL ha sido oficializada por cada universidad por tanto figura en sus documentos y decretos oficiales y regulares de cada institución de educación superior participante.

7

Yolanda
Jiménez

El paradógico camino de la educación bilingüe, intercultural. Desde procesos culturalmente ubicados en la comunidad a objetos culturales re-situados en el aula

En 1999 visité por primera vez escuelas bilingües interculturales en México, en concreto, en la Sierra Norte de Oaxaca. Tempranamente llamó mi atención la escasa aplicabilidad de este enfoque educativo en las prácticas áulicas que tuve oportunidad de observar. Por otra parte, al entrar a la escuela y al aula observé que, a pesar de estar ubicadas en contextos indígenas y de participar del sistema educativo bilingüe intercultural, guardaban gran parecido con las escuelas que había podido visitar, con anterioridad, en España. Estaba evidenciando con ello el carácter monocultural de la escuela, incluso de aquellas provenientes de diferentes contextos nacionales. Sin embargo, las diferencias entre estas escuelas y las visitadas anteriormente en el contexto español eran también notorias.

Cuando intenté “descubrir” de dónde provenían sus particularidades, me percaté que no provenían ni del enfoque bilingüe ni del enfoque intercultural que se trataba de operativizar en estas escuelas. Más allá de los esfuerzos –muy tímidos– que se estaban realizando por interculturalizar el currículum, las particularidades que mostraba esta escuela provenían de la interacción que entre la cultura escolar y la cultura de la comunidad estaba teniendo lugar. Sin embargo, esta interacción estaba “invisibilizada” para sus actores. Por otro lado, cuando a raíz del interés particular de algún docente éste implementaba en el aula algunas prácticas que, según su criterio, se centraban en este enfoque educativo, éstas, además de ser prácticas muy esporádicas dentro de la dinámica global del docente, eran “muy diferentes” a las mismas prácticas que tenían lugar en la comunidad y que según el docente, las

representaba. Con esta inquietud de partida comenzó mi trabajo etnográfico, muy encaminado a obtener una explicación de estos fenómenos.

Para ello, inicié analizando la percepción de los docentes sobre el concepto de cultura y su aplicación del enfoque intercultural en sus aulas. Los datos señalaban claramente que los docentes reproducían determinada tradición antropológica, relacionada con el esencialismo, el primordialismo y el objetivismo. Todo ello me lleva en estas páginas a enlazar las primeras interrogantes que mencioné con la misma práctica y teorización antropológica, la que acaba, en cierta medida, siendo co-responsable de los escasos logros prácticos del sistema educativo intercultural y en especial, de su dificultad para superar la tendencia esencializante de la diversidad cultural y su carácter esporádico y folclorizado en el currículo escolar.

I. Introducción

El análisis que presento es fruto del trabajo de campo realizado en los años de 1999, 2001, 2002 y 2003, en 7 comunidades del distrito de Villa Alta, en la Sierra Norte de Oaxaca. En concreto, en escuelas bilingües interculturales de preescolar y primaria, pero no únicamente, ya que también ampliamos la muestra en algunas ocasiones hacia el nivel de secundaria, bachillerato y hacia algunas escuelas “generales”, en las que, en conjunto, visité un total de 30 aulas.

Las comunidades visitadas, por otra parte, muestran diferencias en el número de población, hablantes de lengua indígena e incluso grado de habla del idioma zapoteco, aunque todas, a excepción de una, tienen porcentajes que rondan el 90% de hablantes de lengua indígena. A unas 5 horas de distancia de la ciudad como promedio, sigue siendo una región de difícil acceso por la orografía montañosa que la caracteriza y es, con todas las dinámicas de cambio que también la caracterizan, una de las regiones de mayor incidencia en hablantes de lengua indígena en el estado y, especialmente, es muy representativa del grupo zapoteco. El distrito de Villa Alta muestra una incidencia importante con respecto al promedio estatal de escuelas bilingües interculturales. Para el nivel de preescolar, mientras que en el estado el 49% de los cen-

tros de preescolar son bilingües interculturales, para el distrito lo es el 93%. En el nivel de primaria, mientras que la media en el estado es de un 34%, en el distrito de Villa Alta es de un 40%.

En relación a las técnicas empleadas, la entrevista y la observación han sido las más relevantes, incidiendo en la importancia de mostrar no solamente lo que la gente dice—principalmente a través de la entrevista—sino también lo que la gente hace—principalmente a través de nuestra observación y de nuestra particular interpretación personal—así como la tensión entre ambos tipos de información. Es decir, la conveniencia de utilizar tanto la entrevista y la observación y el análisis de sus zonas conflictivas. La entrevista ha sido de gran ayuda para adentrarme en los significados y expectativas de los actores. Ha contribuido, considero, a reducir de forma importante mi propio etnocentrismo a favor del etnocentrismo de los “otros”. La observación, por otra parte, me ha ayudado a ubicar y comprender, de una forma más significativa, las visiones internas—heterogéneas y fragmentadas en muchas ocasiones—de los actores y sus acciones.

Según los diferentes contextos, necesidades, posibilidades y dinámicas propias del proceso de investigación, he realizado entrevistas informales, formales, pasivas, activas, semiestructuradas, en profundidad, individuales y grupales. En total han sido 35 entrevistas a docentes y autoridades educativas, 33 a alumnos y alumnas y 23 a vecinos y vecinas. En cuanto a la observación indico que ésta fue sobre todo observación participante, pero con diferentes niveles de intensidad. Por los mismos requerimientos de la investigación la observación fue tanto abierta y holística como focalizada, en virtud de determinadas necesidades y posibilidades que tenían lugar en la cotidianidad del trabajo de campo.

II. Lo intercultural desde la perspectiva de los docentes

En las entrevistas realizadas a los docentes sobresale, desde su perspectiva, un marcado predominio de lo lingüístico en y sobre lo intercultural. En ellas se muestra de forma nítida la estrecha—y a veces única—vinculación que establecen entre el sistema bilingüe intercultural y su atención al zapoteco y al castellano en las aulas. La atención a

lo intercultural más allá del ámbito lingüístico es menor, tanto en el discurso de los docentes como en la praxis escolar. Al mismo tiempo, fue habitual que los docentes nos indicaran que no realizaban actividades que posibilitaran el acercamiento de la cultura comunitaria a la escuela o han argumentado la falta de implementación del componente intercultural del sistema en el cual trabajan.

En los casos en los que obtuvimos respuestas positivas por parte de los docentes, las prácticas que nos indicaron llevar a cabo para transmitir la cultura de la comunidad en la escuela se pueden agrupar en tres bloques:

- a) Por un lado, señalaron las actividades que vinculan lo festivo con lo cultural, ya sea a través de los programas culturales que implementan los docentes en las fiestas de la comunidad en las cuales retoman principalmente danzas y realizan representaciones teatrales,¹ en el acercamiento de determinadas fiestas al aula para utilizarlas de base para la transmisión de determinados contenidos escolares o para relacionar las festividades que incluyen prácticas culturales ancestrales con procesos identitarios como pueblos indígenas.² En este sentido la conexión entre festividad e interculturalidad se hace muy estrecha para los docentes.
- b) En la zona estudiada los maestros y maestras utilizan el libro “Plan y Programa General”, ofertado por la SEP para el conjunto de la República (*cfr.* SEP 1993). En él se indican los contenidos que tienen que impartir. En ocasiones dentro del Plan y Programa hay capítulos que solicitan al docente el desarrollo de algún contenido libre sobre la comunidad o que establezca alguna relación entre el contenido que exponen y el contexto cultural en el que se ubica la escuela.³
- c) Finalmente, los docentes intentan desarrollar entre sus alumnos y alumnas habilidades de “investigación”, con temáticas relacionadas con la comunidad, principalmente, a través de leyendas, cuentos, dichos populares o testimonios sobre medicina tradicional, gastronomía o festividades de la comunidad, entre otras actividades. Se establece una relación estrecha entre estas actividades, el zapoteco y las personas de mayor edad. Se busca que el niño o niña, desde el ámbito escolar, valore y conserve (más que

en forma de praxis, de conocimiento) esos elementos culturales que se consideran positivos, relacionados también, al menos en la zona estudiada, con una añoranza del pasado, representado principalmente por las personas de mayor edad.

Las afirmaciones de los docentes revelan un concepto de cultura vinculado al pasado, estático, homogéneo y consensuado a su interior. Los procesos culturales eran también considerados dentro del aula como objetos discretos, aprehendibles en el aula a través de procesos cognitivos aislados de sus vínculos sociales de referencia. Ello dejaba ver, a mi consideración, que me hallaba también ante un problema conceptual “nuestro”, de origen antropológico, y por esta razón me centré posteriormente en el análisis de los conceptos de cultura e identidad y su mismo desarrollo en la antropología.

III. Los procesos culturales e identitarios en la perspectiva antropológica

A raíz de las interpretaciones que los docentes aportaron tanto del concepto de cultura como de cuales serían las acciones que podrían llevar a cabo para aplicar el componente intercultural en sus aulas, se hizo manifiesto que su concepto de cultura correspondía con bastante precisión al concepto de cultura que había desarrollado la antropología en el llamado periodo clásico –que según Rosaldo (1991:51) tiene lugar desde 1921 hasta 1971. Sus definiciones eran muy cercanas al esencialismo, al primordialismo y al objetivismo, a pesar de que, aunque su discusión en las Ciencias Sociales representa un campo aún controvertido, la antropología de finales del siglo XX muestra una tendencia hacia la concepción anti-sustancialista,⁴ anti-primordialista y anti-objetivista de la cultura (Dietz 2003:35).

En las páginas siguientes hablo sobre la tendencia que, a nivel teórico-académico, se revela más significativa dentro de la antropología de finales del siglo XX y principios del XXI para dar explicación a los nuevos contextos y retos que enfrenta la antropología, que podrían ser leídos bajo el rótulo de una corriente denominada Antropología Crítica. Con los principios que acepta en torno a los conceptos de cul-

tura e identidad volveremos a examinar las prácticas y discursos de los docentes para responder a las iniciales interrogantes con las cuales iniciamos este artículo.

1. El concepto de cultura: de objeto a proceso cultural

Los principales cambios que me interesa resaltar en relación a la conceptualización sobre cultura son los producidos desde un concepto homogéneo, estático, discreto y lejano – conceptualizado principalmente como objeto cultural– hacia un concepto cultural cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo –convertido en proceso cultural.

En el periodo clásico, las culturas eran interpretadas como entidades discretas en las que se podían dibujar visiblemente sus zonas fronterizas –es decir, como espacios atomizados, plenamente especificados, inmutables, cerrados y aislados (Teodoro 1996:32). No consideraba el carácter inter-cultural de la cultura– tanto en su relación con otras culturas como en sus propias “dinámicas intraculturales”, las cuales eran también consideradas como entidades discretas y no como inter-culturales a su interior (Dietz 2003:70).

El contexto socio-cultural de los años setenta y ochenta motivó y alimentó estos cambios. Un concepto cultural homogéneo, estático, discreto y “ajeno” a las prácticas culturales euro-norteamericanas (a través del cual poder establecer lo propio y lo ajeno como espacios excluyentes y delimitables) perdió toda la capacidad explicativa de los nuevos fenómenos a los que hacía frente el análisis social en estos años.

En lugar de culturas discretas, el nuevo análisis social concibe una “pluralidad de comunidades parcialmente disyuntivas y traslapadas” (Rosaldo 1991:169), en las cuales la organización social y no el objeto cultural aportan el significado a los procesos culturales. Es decir, el cambio conceptual de cultura señala un concepto procesal, cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo, el cual evita la jerarquización cultural a través de la cual justificar una “verdadera cultura” sobre las demás –y supera de esta forma la tendencia del positivismo y del evolucionismo social al reconocer que cada cultura particular representa una cultura universal (Teodoro 1996:33).

Además de estos cambios el contexto postcolonial acentuó el interés en las relaciones de desigualdad, poder y dominación (Rosaldo

1991:198) de los procesos culturales. La “evidencia de la manipulación política de los símbolos culturales” (Lomnitz-Adler 1995:15) traslució la falta de credibilidad de los grandes relatos discursivos y cobró consciencia la construcción social y política de la realidad –y del papel antropológico en ella. Pero el reconocer estas características para el contexto urbano postindustrial estimuló a reflexionar y a otorgar estas particularidades culturales también a contextos con características económicas y sociales tradicionales.

Los antropólogos hemos pensado, y hemos hecho pensar a muchos, que muchas sociedades son monoculturales y tan sólo ahora, cuando hablamos de sociedades urbanizadas postindustriales, nos empezamos a referir a ellas como multiculturales (García Castaño, Pulido & Montes 1997:238).

En este sentido, como Anderson (1997) lo analizara para las diferentes naciones, en cuanto a las culturas no existe un “orden objetivo precultural que supuestamente las valida y fundamenta como verdaderas”, o las hace ser “legítimas *a priori*” (Teodoro 1996:35). Alejándose del concepto esencialista de la cultura, la tendencia en el desarrollo conceptual antropológico señala este concepto no como un proceso objetivo independiente de los sujetos y menos aún de herencia genética, sino como resultado de un proceso concreto de realización. Por lo tanto, se entiende que la cultura manifiesta una dimensión vital y práctica, difícilmente separable de “las formas de su realización concreta”⁵ (Teodoro 1996:24).

Su materialización se expresa tanto de forma “objetivada’ en forma de instituciones y significados socialmente codificados” como “subjetivada’ en forma de hábitos interiorizados” (Giménez 1994) que llegan a ser “rutinizados”, a través de la reproducción continuada de las actividades cotidianas en las instituciones de la sociedad que son a su vez producto de la “rutinización” (Giddens 1995:94s). De esta forma, la importancia del concepto de “rutinización” ofrecido por Giddens, como nos indica Dietz (2003:104), radica en que logra plasmar tanto la “objetivación institucional” como la “subjetivación individual”. O dicho de otro modo, el concepto de “rutinización” nos permite integrar en el análisis cultural tanto las estructuras como los actores, ya que re-

sultaría insuficiente “concebir a las estructuras sociales de forma independiente de los actores sociales y viceversa” (Dietz 2003:143).

Por tanto, el individuo es tanto “creador de cultura” a través de las relaciones intersubjetivas que dan “valor, sentido y realidad a su acción” (Teodoro 1996:25) como es re-creado por ella. Si los individuos se desarrollan dentro de estructuras sociales preexistentes, éstas son “activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes” (Dietz 2003:143).

Resumiendo, a raíz de la crítica que inicia –y aún no acaba– en la antropología de los años setenta, los procesos culturales son interpretados bajo una nueva luz que los dota de dinamismo, heterogeneidad, flujo e hibridez y acepta que los procesos culturales son procesos concretos, prácticos, subjetivos y sociales.

2. El concepto de identidad: desde una esencia innata a un proceso de construcción social

El debate en torno al concepto de cultura que hemos comentado en el anterior apartado tiene lugar de forma paralela sobre el concepto de identidad, en el cual “las concepciones ontológico-fundamentalistas de la identidad” sufren una grave crisis (García Canclini 1995:167) al manifestarse el interés en pasar de un concepto esencializado a un concepto constructivista de la identidad. En este debate es reconocida la importancia que Barth (1976) planteó entre la aclaración conceptual de cultura y grupo étnico.

Al igual que hemos mencionado para los procesos culturales, los procesos de esencialización identitaria son definidos por “un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo” (Giménez 2002:58s.). Volvemos a insistir en el contexto postcolonial y postindustrial en el cual tienen lugar estos cambios conceptuales de cultura e identidad –es decir, en un contexto globalizado de las economías, de las comunicaciones y de los símbolos, inscrito en un debate sobre el control y la dominación de los grupos minorizados. En este contexto, el concepto cultural, como hemos

comentado, se interpreta de forma dinámica y heterogénea, y paralelamente, pierde verosimilitud el “modo de legitimar las identidades” (García Canclini 1995:168).

La identidad planteada desde un enfoque constructivista incide en el proceso “socialmente estructurado” a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interactúan (Giménez 2002:60). Este proceso indica que la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional, es decir, de interacción y comunicación social, que orienta sus representaciones y acciones (Giménez 2002:60).

La delimitación frente a otro conjunto de actores requiere de una comparación y selección –realizada de forma consciente– de determinadas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste” (Giménez 1994:172). Dichos “emblemas de contraste” tienen que ser reconocidos por los actores, tanto por los del propio grupo como por los del resto. Es lo que este autor menciona como “‘auto-identidad’ y ‘exo-identidad’”, es decir, de autoafirmación y de asignación, que tienen lugar dentro de dinámicas socio-políticas determinadas en la lucha por la “clasificación legítima” (Giménez 2002:61).

Por lo tanto, concebimos la identidad no como un “dato objetivo” sino como una construcción social bajo una “concepción relacional y situacional” que la aleja del enfoque substancialista (Giménez 2002:63). Sin embargo, estas características no indican que la identidad sea un proceso arbitrario y subjetivo (Giménez 2002:63). Las características culturales que se consideran definen y diferencian a un grupo con respecto a otro, remiten a prácticas culturales concretas. El carácter construido no alude a la falsedad o veracidad de determinada identidad, sino al estilo “con el que son imaginadas” (Anderson 1997:24).

El carácter construido de la identidad explica los procesos sociales que tienen lugar en su desarrollo, pero interpretamos que no la identifica con un proceso “ilusorio” porque necesita en su desarrollo de prácticas culturales concretas, objetivas, para producir cierta estabilidad y permanencia –nunca total– en los modos mediante los cuales unos grupos se diferencian de otros. Es decir, la identidad “ni está totalmente determinada por supuestos factores objetivos, como preten-

den las concepciones objetivistas de la identidad, ni depende de la pura subjetividad de los agentes sociales, como sostienen las concepciones subjetivistas” (Giménez 2002:60s).

3. *Cultura e identidad; dos procesos diferenciados en estrecha relación*

Los procesos culturales e identitarios, aún cuando no existe una paridad exacta entre ellos, interaccionan profundamente entre sí. Es decir, la cultura genera identidad y la identidad genera cultura: la cultura genera identidad porque ésta construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, y la identidad es constructora de cultura porque retoma procesos culturales rutinizados y los convierte en una “explícita *identity politics*”, creando y fortaleciendo nuevas prácticas culturales que consigue “rutinizar” posteriormente (Dietz 1999:63s).

Sin embargo, tal y como hemos indicado, no son procesos equivalentes, en particular porque los rasgos culturales que son tomados en cuenta son solamente aquellos que los mismos actores consideran significativos (Barth 1976:15), simbolizados a través de los mencionados “emblemas de contraste” (Giménez 1994:172) y porque la existencia de determinada práctica cultural no genera por sí sola identidad, ya que “requiere todavía de parte de los actores sociales la voluntad de distinguirse socialmente por medio de una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos” (Giménez 2002:60). Esto explica por qué, en ocasiones, los cambios en los procesos culturales no equivalen a cambios en las identidades, ni siquiera en los “emblemas de contraste” (Giménez 2002:65).

Cultura e identidad, aunque están estrechamente vinculados, son procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo internalizados (Dietz 2003:104).

Finalmente, la identidad con respecto a la cultura, es portadora de una concepción más abstracta, discursiva y consciente que la cultu-

ra. Es decir, la cultura se define más por la experiencia –que es concreta– y la etnicidad por el discurso –más abstracto y consciente. A pesar de lo cual, por las estrechas relaciones que mantienen ambos conceptos, ambos sufren procesos de abstracción y concreción.

La identidad, a pesar de originarse en un proceso consciente de selección de determinados “emblemas de contraste”, no representa el mismo grado de consciencia en todas sus fases, formándose un complejo proceso de consciencia e inconsciencia, que tiene mucho que ver “con los protagonistas discursivos de la identidad colectiva”, quienes la re-explicitan continuamente para mantenerla en un nivel consciente.⁶ Por su parte, la cultura, definida por la experiencia bajo parámetros subjetivos y sociales, tiene diferentes fases que la caracterizan con un grado de mayor o menor abstracción, que podrían ser denominados como procesos culturales y meta-culturales,⁷ de mayor abstracción y consciencia éstos últimos.

Distinguir estos dos niveles –procesos culturales y meta-culturales– es complejo, porque no representan dos niveles sino un conjunto de niveles en los cuales los procesos de abstracción y concreción son más intensos en unos momentos que en otros. Sin embargo, es importante en esta investigación realizar esta distinción, ya la escuela intercultural tiene la necesidad de reflexionar discursiva y explícitamente sobre la cultura. Pero no son estos atributos los que caracterizan a los procesos culturales –más bien son atributos que hemos adjudicado a los procesos identitarios– y por esta razón la necesidad de denominarlos meta-culturales. Finalmente, remarcamos el interés en distinguir en la aplicabilidad y reflexión de las propuestas interculturales en la escuela, entre los procesos culturales, meta-culturales e identitarios, para hacer hincapié en los grados de experiencia y discursividad que se combinan en estos procesos.

En la Tabla 1 hemos intentado integrar la diversidad de situaciones que se establecen en la relación que cultura, meta-cultura e identidad guardan entre sí. El interés se centra en diferenciar los procesos de producción y reproducción de los procesos culturales, meta-culturales e identitarios y establecer sus relaciones, porque consideramos que aportan al análisis social y en especial a su aplicabilidad mayor claridad.

Tabla 1. Relaciones entre cultura e identidad

NIVEL GRUPAL ←————→ NIVEL INDIVIDUAL⁸

IDENTIDAD (abstracta / +consciencia)		CULTURA (concreta/ +inconsciencia)	
Abstract (+consciente)	Concreto (+inconsciente)	Abstract (+consciente)	Concreto (+inconsciente)
Proceso consciente de adscripción y autoadscripción a través de marcadores étnicos (1)	Produce y reproduce marcadores étnicos, pero como tales. Nivel Internalizado (2)	Produce y reproduce marcadores étnicos, pero no como tales (3)	Rutinización en y a través de las instituciones (producción y reproducción) (6)
		Abstracción meta-cultural. No proceso identitario (4) Abstracción meta-cultural en relación a los procesos identitarios (5)	Incluye marcadores étnicos que han logrado internalizarse completamente (7)

Expondremos a continuación los procesos que detallan cada una de las situaciones que hemos querido exponer con este cuadro entre las relaciones que guardan los procesos identitarios, culturales y meta-culturales.

1. Con este nivel queremos indicar la dinámica de los procesos identitarios como actos discursivos, inicialmente conscientes de selección de determinadas pautas culturales como “emblemas de contraste” dentro de la relación inter-cultural con otros grupos y en determinadas coordenadas socio-políticas. Este nivel no nos dice nada sobre la reproducción o producción cultural de esos “emblemas de contraste”. Un ejemplo para aportar mayor clarificación puede ser la lengua. En ocasiones la lengua puede ser considerada “un emblema de contraste” que define determinada identidad étnica, sin que corresponda con una reproducción de la lengua en la cotidianeidad. Incluso la pérdida de este atributo

- individual o colectivamente– puede no modificar los procesos de adscripción identitaria.
2. Este nivel, sin embargo, nos señala que determinados “indicadores étnicos” se reproducen en la cotidianeidad y, por esta misma razón, tienen mayor concreción. Pero se reproducen bajo la consciencia de saberlos “marcadores étnicos”, aunque en cierto nivel también se encuentran internalizados en los individuos
 3. Este nivel nos indica la producción o reproducción de determinadas pautas culturales que son reconocidas social e individualmente como “marcadores étnicos” para un determinado grupo, pero no son reproducidos como tales. Si continuamos con el ejemplo de la lengua, en este nivel hacemos referencia al uso cotidiano o esporádico de ésta sin que responda a una necesidad de diferenciación identitaria con otros grupos, aunque se reconozca que cumpla esta función.
 4. Con este nivel queremos hacer mención a los procesos culturales que tienen un grado mayor de abstracción y consciencia, pero no guardan relación con los procesos identitarios. Sería el nivel que hemos denominado meta-cultural. Algún ejemplo, para facilitar la explicación, podría ser el cambio de horario en una escuela, por alguna razón específica –discursiva, dialógica–, pero sin estar vinculado con los procesos de identidad étnica de determinado grupo.
 5. En este nivel nos seguimos refiriendo a los procesos meta-culturales, pero de aquellos que sí están relacionados con el proceso identitario. Por ejemplo, los cambios operados en el currículum por la necesidad de incluir en ellos las danzas tradicionales con especialistas de la región y su vinculación con procesos identitarios étnicos.
 6. Con este cuadro queremos hacer mención de forma más nítida a lo que hemos denominado en este trabajo como procesos culturales, sin relacionarlos con los procesos identitarios, que serían los que se producen y reproducen a partir de la rutinización cotidiana.
 7. Por último, con este cuadro queremos hacer mención a aquellos procesos que tuvieron su origen en un proceso identitario y que

han logrado internalizarse *por completo* dentro de determinado grupo como una práctica cultural cotidiana.

IV. El resultado del trabajo etnográfico a la luz del enfoque constructivista identitario y cultural

Integrando nuestra posición teórica con los resultados de la investigación etnográfica resaltamos los siguientes procesos:

- a) Los docentes conceptualizan los procesos culturales como elementos discretos, autónomos e independientes de las relaciones sociales en las cuales se ubican. Por esta razón es frecuente dentro del enfoque educativo bilingüe intercultural, considerar que la cultura se puede “buscar”, “descubrir” y “transportar” al aula para ser adquirida por los estudiantes. Sin embargo, concebimos que estos conocimientos y prácticas culturales están socialmente “situadas” en las actividades cotidianas de los habitantes de las comunidades (Gasché 2002:137). En escasas ocasiones hemos podido percibir que estos usos esporádicos y fragmentados de la cultura local, como competencias cognitivas en la escuela, hayan querido trascender y compartir su carácter social y relacional. De tal forma que las prácticas interculturales en la escuela se han centrado en la elaboración de un currículum en el cual determinadas áreas y contenidos han mostrado mayor posibilidad de inclusión, en especial la lengua, la historia, la medicina tradicional, las formas políticas tradicionales, las danzas y músicas tradicionales. El producto es “un currículum levemente folclorizado” (Dietz 2003:168) que incluye aproximaciones “complementarias y episódicas” a partir de la adquisición de ciertas competencias cognitivas, considerándola “un contenido temático más”, como actividades puntuales en el desarrollo de estas áreas y contenidos⁹ (Franzé 1998:52). Considero que una interpretación conceptual de la cultura como praxis concreta, socialmente ubicada, nos acercaría a un currículum escolar de menor tendencia hacia la asimilación e integración cultural.
- b) Fue frecuente, en las respuestas de los docentes, equiparar los procesos culturales de la comunidad tanto directamente con el

“pasado” como con el presente que es herencia directa del pasado: “La cultura es lo que los pueblos conservan aún; su lengua, sus costumbres, sus ideas, sus leyes” (E-maestra de escuela unidocente 2001). Esta interpretación de la cultura no incorpora en su conceptualización los cambios que tienen lugar en determinados contextos e incide únicamente en conservar la cultura que es “propia”, la “original” (E-maestra de preescolar 2001), aquella que se ha heredado de “los conocimientos y hábitos de los antepasados” (E-maestro de cuarto 2000).

- c) Tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas se observó que el proceso identitario en las escuelas había sido más atendido que la diversificación cultural del currículum. Esto ha provocado que más niños y niñas se identifiquen positivamente con la cultura de su comunidad o región y que muchas prácticas culturales sean consideradas de forma más positiva que unos años o décadas atrás. Sin embargo, el constructo étnico de determinado grupo social no siempre nos señala el grado de reproducción que determinado grupo realiza sobre sus procesos culturales. Por otro lado ha sido frecuente en los actores educativos confundir los procesos culturales con los procesos de identificación étnica. La cultura de este modo, es lo que la gente percibe sobre su identidad. No sólo fue frecuente confundir cultura e identidad y considerar que tienen idénticos mecanismos de reproducción, sino que frecuentemente se presentaban como pautas culturales principal y, en ocasiones únicamente, aquellas que coinciden con las que forman parte del proceso identitario como “emblemas de contraste”. Es decir, se conciben únicamente las prácticas culturales que, precisamente por el contraste, son las que hacen a una cultura ser visiblemente diferente a otra. En este caso, características tales como la lengua, el vestido, las danzas, la comida u otros aspectos culturales de contraste son ponderadamente más representados como elementos culturales que otros elementos que comparten con otros grupos, y, en ocasiones representan *toda* la cultura de la comunidad, invisibilizando la mayor parte de los procesos culturales que tienen lugar en un contexto comunitario o regional, que incluye tanto lo que los di-

ferencia a otros grupos como lo que los asemeja. De esta forma se invisibilizan la mayor parte de los procesos culturales escolares que interaccionan con los procesos culturales de la comunidad y las acciones interculturales se ven muy reducidas en la práctica. Esta es una de las razones por las que considero que algunas de las acciones que se emprenden de forma deliberada para hacer más compatible la escuela bilingüe intercultural con la cultura comunitaria o local en escasas ocasiones trasciende aquellos elementos culturales que han sido tomados como “emblemas de contraste”, y el nivel más recurrente que utiliza para reproducirlos es la autoidentificación con ellos. Es decir, si experiencia y discurso se combinan, el discurso se ve privilegiado por encima de la concreción cultural.

- d) Finalmente, es conveniente señalar que la educación bilingüe intercultural pretende impulsar un proceso en el cual la cultura indígena comunitaria esté presente en las prácticas cotidianas escolares. Trata de impulsar la reflexión y la selección intencionada y consciente de determinadas pautas culturales por encima de otras. Es decir, obliga a un proceso “verbalizable” (García Castaño, Pulido & Montes 1997:246), de explicitación y abstracción cultural. Este proceso, más propio de los procesos identitarios que culturales, hace referencia a lo que hemos denominado meta-cultura, ya que determinado colectivo tiene que afrontar —de forma consciente y deliberada— cierta selección cultural. El resultado final es una versión parcial de la cultura que, sin embargo, se justifica en ocasiones como la cultura de todo el colectivo. Por otra parte, reconocemos su carácter meta-cultural porque los procesos culturales rutinizados y situados en el contexto local al ser “transportados” al aula, sufren un proceso de re-situación y re-rutinización.

Por esta razón consideramos que las escuelas bilingües interculturales deberían desarrollar estrategias de producción y reproducción cultural, identitaria y meta-cultural bajo tres lógicas diferenciadas, pero enlazadas:

- una lógica que impulse la introducción deliberada y consciente en el currículum de aquellas prácticas culturales consideradas

- como “marcadores étnicos”, por su importancia —estratégica o no— en los procesos identitarios;
- otra lógica que impulse la reflexión meta-cultural sobre aquellos procesos culturales comunitarios que —aún no formando parte del proceso identitario— se considere necesario incluirlos en el currículum.
 - y por último, impulsar una lógica —que combine fases de abstracción y concreción— que pretenda “abrir” la escuela a los múltiples factores que intervienen en la rutinización cultural comunitaria.

Los logros del sistema educativo bilingüe intercultural han recaído en especial en la primera de estas lógicas. Los dos últimos puntos señalados han tenido escaso protagonismo en la aplicabilidad del enfoque intercultural en las escuelas. El carácter desconocido de la mayor parte de los procesos que intervienen en los procesos de rutinización y reproducción cultural, la lógica cultural de la institución escolar —que alimenta la esencialización y la folclorización de la cultura—, las dificultades de insertar en la escuela los procesos culturales con las relaciones sociales situadas que las caracterizan, y el profundo cambio que sería necesario en las estructuras escolares para llevarlo a cabo, son razones de ello.

Sin embargo, consideramos que es más beneficioso para los proyectos interculturales asumir esta complejidad que seguir ofreciendo respuestas para la inclusión en el currículum escolar de algunas tendencias culturales folclorizadas —con especial incidencia en los “emblemas de contraste”. Los retos para ofrecer un planteamiento coherente a esta propuesta son numerosos. Consideramos que las preguntas y respuestas más importantes en cuanto a la educación escolar bilingüe intercultural en regiones indígenas, en relación al proceso cultural que pretenden impulsar, se encuentran aún en un nivel incipiente. En especial si pretendemos superar la tendencia, tan extendida en la actualidad, de ofrecer respuestas esporádicas y esencializantes de la diversidad cultural.

Notas

- 1 Algunas representaciones teatrales retoman temáticas de interés para la comunidad. En ocasiones se ha llevado a cabo un tipo de representaciones conocidas como “teatro comunitario”, el cual intenta plasmar ciertos aspectos culturales de la vida comunitaria.
- 2 A pesar de lo cual, es habitual en la región que determinados lugares sagrados –árboles, cerros, piedras, etc. –, a los cuales se les realiza ofrendas, con huevo, cacao, aguardiente, cigarros y tepache principalmente (E-director primaria 2003), hayan sido re-interpretados por los docentes como espacios de festejo cívico, despojándolo de su carácter sagrado. Por ejemplo, en Tabaa hay un cerro que tiene este carácter sagrado y recibe en la actualidad este tipo de ofrendas y rituales. Pero, la imagen de Ignacio Zaragoza –héroe nacional mexicano– y una cruz se elevan en la parte más alta del cerro. Son festejados el cinco de Mayo, la misma fecha del festejo sagrado. Ambas iconografías han convertido el carácter sagrado del cerro en una fiesta cívico-patriótica. Pero el origen sagrado de la fiesta que realizaban no era cívico-patriótica, sino que “ellos iban allí al cerro por sus fundadores, antes, era un paraje sagrado” (E-director primaria 2003). Pero “después llegaron los maestros rurales y dijeron que hay que festejar el 5 de mayo, pero no como sagrado. Y le quitaron el valor cultural” y también los niños y niñas le perdieron el respeto al lugar (E-director primaria 2003).
- 3 Esta “adaptación” no es exclusiva del sistema bilingüe intercultural. Responde en realidad a un interés pedagógico relacionado con el constructivismo, actualmente reconocido para las escuelas bilingües interculturales y las escuelas “generales”.
- 4 El concepto cultural anti-sustancialista o anti-esencialista reúne un conjunto de críticas hacia el enfoque tradicional antropológico en el cual el concepto era interpretado de forma estática y homogénea. Pero la esencialización hace especialmente referencia a la categorización y estereotipización de los individuos a partir de sus características culturales “como si estuvieran ‘esencialmente’ definidos”, de tal forma que en estas interpretaciones “la cultura juega el papel que la raza y el sexo juegan en otros discursos” (Grillo 1998:196 citado en Dietz 2003:34).
- 5 Conviene realizar una aclaración en este punto en torno a la diferencia que consideramos existe entre aquellas pautas culturales consideradas “tradiciones” y lo que aquí hemos denominado procesos culturales. Consideramos que las primeras “se inventan en un acto creativo, consciente e innovador” (Dietz 2003:88) y las segundas, son producto de las prácticas cotidianas de determinado colectivo social. Las pautas culturales incluyen a las tradiciones, pero las tradiciones no incluyen a todas las pautas culturales.
- 6 Agradezco esta aclaración conceptual a los comentarios de Gunther Dietz.
- 7 Serían aquellos procesos que tienen lugar cuando empleamos la cultura para reflexionar sobre ella.

- 8 Con estas flechas queremos indicar los niveles individual y colectivo que tienen lugar en los procesos de etnificación y cultura, ya que éstos pueden ser llevados a cabo como grupo específico o a nivel individual. Resaltamos también que las dos columnas interiores tienen un carácter más dinámico que las columnas exteriores, ya que en ellas se reflejan las complejas interacciones que manifiestan la cultura y los procesos identitarios.
- 9 Reconocemos la necesidad de que estos contenidos sean parte también de un proyecto educativo intercultural, pero, como indica Franzé (1998:52), el problema se agudiza cuando estas acciones parecen “agotar, en muchos casos, la ‘intervención’ intercultural”.

Bibliografía

Anderson, Benedict

- 1976 *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE.

Barth, Fredrik

- 1976 “Introducción”. En: Fredrik Barth (comp.). *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*, pp. 9-49. México, FCE.

Dietz, Gunther

- 1999 *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.

- 2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada-CIESAS.

Franzé, Adela

- 1998 “Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica”. En: *OFRIM Suplementos*. junio 1998, pp 44-62.

García Canclini, Néstor

- 1995 *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.

García Castaño, F. Javier, Rafael Pulido & Ángel Montes

- 1997 *La educación multicultural y el concepto de cultura*. En: *Revista Iberoamericana de Educación. Educación bilingüe intercultural*. Enero-abril. N° 13: 223-256. Madrid, OEI.

Gasché, Jorge

- 2002 “El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos”. En: Eugenio Alcaman *et al.* *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 119-158. México, Caste-

llanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Giménez, Gilberto

1994 "Comunidades primordiales y modernización en México". En: Gilberto Giménez y Ricardo Pozas H. (eds.). *Modernización e identidades sociales*, pp. 151-183. México, UNAM.

2002 "Identidades sociales, identidades étnicas". En: Eugenio Alcaman *et al. Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 31-55. México, Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Lomnitz-Adler, Claudio

1995 *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México, Editorial Joaquín Mortiz-Planeta.

Rosaldo, Renato

1991 *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México, Editorial Grijalbo. Colección Los Noventa.

SEP

1993 Plan y programas de estudio. Primaria. México, SEP.

Teodoro, Mario

1996 "Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural". En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 19-47. México, Plaza y Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

8

Séverine
Durin

Promotores interculturales y agentes étnicos. Las dos caras del maestro bilingüe en el medio urbano

I. Introducción¹

La figura del maestro bilingüe indígena en el medio urbano es poco conocida. En México ésta se asocia con el medio rural, es decir, el maestro bilingüe es aquel que atiende aulas monoculturales en comunidades indígenas. En Nuevo León, desde hace dos décadas familias indígenas están radicando en varios municipios conurbados de la capital del estado, Monterrey. Sus hijos están asistiendo a las escuelas generales del estado. Desde 1998 se está llevando a cabo un programa por parte de la Secretaría de Educación en las escuelas donde asisten niños indígenas. Éste pretende sensibilizar a los maestros frente a grupo y al alumnado acerca de la riqueza cultural y lingüística en las aulas. Los maestros bilingües trabajan frente a grupo de manera rotativa, intervienen en varias escuelas donde estudian alumnos de origen indígena enseñan los rudimentos de algunas lenguas indígenas. A diferencia del medio rural, en la ciudad los maestros bilingües atienden a un público escolar multicultural: su alumnado está constituido por niños indígenas y no indígenas. Al dar clases de lenguas indígenas al alumnado en general se pretende fomentar el conocimiento y el respeto por la diversidad lingüística y cultural y así acrecentar la autoestima de los niños de origen indígena.²

El objetivo de este trabajo es analizar la figura del docente indígena en el medio urbano, a partir del caso neoleonés, haciendo énfasis en su práctica docente y discurso respecto a su rol. Mi hipótesis es que el maestro bilingüe urbano es un “promotor intercultural” en el senti-

do de que es un maestro “para todos” y no nada más para indígenas, y que su labor está enfocada a modificar la relación entre indígenas y no indígenas. A su vez, su adscripción étnica lo vuelve un “agente étnico” con base en la identificación que surge entre docente y alumnos de origen indígena.

En una primera sección se contextualizará esta experiencia estatal en el marco de las sucesivas políticas de identidad y educativas del estado mexicano en la que jugaron un papel clave los promotores culturales del Instituto Nacional Indigenista (INI) y los maestros bilingües. Sobre esta base definiré los conceptos de “promotores interculturales” y “agentes étnicos” los cuales constituyen las dos caras del maestro bilingüe urbano. Posteriormente se presentará la experiencia neoleonesa de educación indígena intercultural en el medio urbano y se analizará cómo trabajan los maestros bilingües. Finalmente se restituirán los discursos de éstos sobre su rol de maestro bilingüe en la ciudad.

II. Maestros bilingües, intermediación cultural y políticas de identidad en México

La figura del maestro bilingüe en la ciudad tiene como antecedente los promotores culturales del Instituto Nacional Indigenista (INI) y a los maestros bilingües de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Aunque hoy en día la educación intercultural se ha vuelto paradigmática en múltiples países y el discurso de los actores educativos neoleoneses es del tipo “educar para tolerar”.³ la educación indígena en México nunca se ha propuesto de manera explícita que las culturas indígenas sean valoradas entre poblaciones no indígenas.

Para los gobiernos posrevolucionarios y los intelectuales indigenistas, la educación formal había de cumplir un papel importante en la integración de los indígenas a la nación; se trataba de “educar para asimilar”. Luego de las escuelas rurales, los indigenistas plantearon la capacitación de jóvenes indígenas para que se volvieran promotores de los valores de la cultura dominante a través de la escolarización y alfabetización de los pequeños en sus comunidades. Así “la consolidación teórica del indigenismo hace de la escuela un espacio de transición de

las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad. La alfabetización, la preparación técnica y el desarrollo profesional conducen al cambio cultural y, por esa vía, a la integración nacional inducida” (Bertely 1998:85). Iniciada a partir de 1963, esta iniciativa desembocó en la creación de “una capa social de indígenas que se encontraban en la línea de la relación étnica” (Rojas 1999:46) integrada por los promotores del INI.

Ahora bien, los resultados no fueron los esperados. Los promotores llegaron a cuestionar la política indigenista y el proyecto nacional, es decir, no fueron agentes pasivos que transmitieron elementos de la cultura dominante sino que tuvieron la capacidad de manipular su identidad indígena (*Ibid*:47). A finales de los años sesenta, promotores y académicos emitieron fuertes críticas hacia el indigenismo y dejaron de ser parte del INI para conformar la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en 1971.

Vargas (1994) considera que estos “intermediarios culturales”, en su calidad de mediadores entre el poder, los intereses del estado y las sociedades indígenas, tienen la posibilidad de no sólo ser agentes de la hegemonía sino de reaccionar a ella y manipular su identidad indígena en situaciones de ambigüedad. Así, “por el lugar estratégico que ocupan en la conjunción intercultural, y la función de agentes de cambio que se les ha asignado están en condiciones de crear sus propios espacios institucionales, en tanto profesionales indios, y de ser voceros de los intereses y demandas de su sociedad” (Vargas 1994:49).

Mi hipótesis es que el carácter de intermediario y la capacidad de agencia constituyen elementos que caracterizan también a los maestros bilingües en el medio urbano. Si bien los maestros bilingües en la ciudad ocupan un mismo lugar en la relación interétnica, el proyecto educativo y la “política de identidad” (Dietz 2003) de la que son agentes persiguen objetivos distintos al del indigenismo. Es decir, no se trata de apoyar de manera diferencial a los niños indígenas con el fin de integrarlos a la sociedad mexicana, castellanizándoles poco a poco, sino de cambiar la visión de los niños no indígenas y a través de ello generar una mayor autoestima de los alumnos indígenas. En este sentido se trata de “Educar para tolerar”. En este contexto propongo llamar a esta nueva generación de maestros bilingües “promotores interculturales”.

Esta nueva situación es consecuencia de acontecimientos globales recientes: la politización de las fronteras étnicas, el reconocimiento constitucional de la composición pluricultural de la nación en 1991, las luchas por el reconocimiento a la diversidad –en la que el movimiento zapatista ha jugado un papel clave en México. Así, la educación intercultural se ha vuelto un reclamo vinculado con el derecho a la diferencia. Según señala Molina (2003), la preocupación por la educación intercultural tiene dos vertientes: el derecho de los educandos indígenas a recibir una educación bilingüe e intercultural y la necesidad de una educación intercultural para toda la población nacional. En las comunidades indígenas la escuela se ha vuelto una necesidad (Rojas 1999), pues quien domina la lecto-escritura se vuelve un intermediario (Bertely 1997) y como tal un posible líder.

Una experiencia de educación intercultural en comunidades de origen es la Escuela secundaria Tatutsi Maxakwaxi en la sierra huichola. Ahí desde 1994 se están formando alumnos y “de ellos se espera que sean mediadores con la sociedad mayoritaria, es decir, líderes que presten servicios con base en sus conocimientos del idioma español. La escuela es un instrumento de capacitación de los jóvenes a sus problemáticas como indígenas, donde adquieren herramientas como la lectura-discursiva en español, para que se vaya invirtiendo la dominación político-cultural” (Rojas 1999:90).

Así, la escuela intercultural en el medio indígena es un espacio para la capacitación de futuros líderes. De acuerdo con Velasco (2002), en el contexto de la migración transnacional los líderes indígenas constituyen “agentes étnicos” (Velasco 2002) que trabajan para la recreación del sentido de pertenencia étnica. Mi hipótesis es que la labor de revitalización lingüística y cultural que realizan los maestros bilingües en el medio urbano los vuelve “agentes étnicos” que recrean vínculos con la lengua y cultura de los ascendentes indígenas. Mostraré que esta revitalización étnica se vuelve posible a través de la identificación entre maestro y alumno indígena.

Esta aproximación política de la interculturalidad dista de la planteada por el subsistema de Educación Indígena. Desde 1996 la DGEI propuso pasar de la enseñanza “bilingüe-bicultural” a “intercultural-bilingüe” lo cual significa, para la práctica docente, la necesidad

de partir del propio entorno del niño y de sus conocimientos previos para incorporarlos como contenidos escolares (Viveros 2004:25). Sin embargo, hasta la fecha la llamada Educación Intercultural Bilingüe aún es más un discurso que una realidad. La meta de la “educación bilingüe-intercultural” es distinta a la “educación intercultural para todos” puesto que ésta responde a la necesidad de remediar el trato discriminatorio al que están sometidos poblaciones minoritarias culturalmente distintas. Según Molina (2003:80) “una educación verdaderamente intercultural no puede estar dirigida únicamente a los grupos que sufren la discriminación, sino a todos los habitantes de la sociedad que esté inmersa en la relación intercultural que, en el caso de nuestro país, somos todos los mexicanos”. Es así como la política de “Educación Intercultural para Todos” fue inscrita en el Plan Nacional de Educación (2001-2006) para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en las escuelas de educación básica (2000:136). Para ello, en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el fin de impulsar la educación intercultural bilingüe para todos de tal suerte que se dejó de enfocar la atención en las solas poblaciones indígenas, desvinculándose de la práctica indigenista imperante en México.

III. Metodología

Para analizar esta figura del maestro bilingüe en el medio urbano, me apoyaré en la metodología propuesta por Dietz (2003). El estudio de la experiencia neoleonesa de educación intercultural –en la que se contempla la existencia de alumnos de origen indígena en escuelas primarias urbanas– tendrá tres dimensiones: pragmática, semántica y sintáctica. Lo primero se refiere a la manera en la que trabajan los maestros bilingües, sus praxis habitualizada; lo segundo a sus discursos respecto de su rol como maestro bilingüe y el carácter identitario de éste. Finalmente, la dimensión sintáctica consiste en contrastar las dos primeras dimensiones para evidenciar que además de “promotores interculturales”, éstos son “agentes étnicos” dada su identificación con los alumnos indígenas y su capacidad de agencia. Al respecto Bertely (2000:59) enfatiza la importancia de la biografía individual del maes-

tro, en especial sus antecedentes socio-culturales, en la definición de estrategias de adaptación docente en el medio rural indígena. Veremos cómo estos antecedentes socio-culturales –y específicamente la adscripción étnica– son fundamentales en la auto-definición del rol de maestro bilingüe (dimensión *emic*).

Respecto de las condiciones en las que se realizó esta investigación, con el objetivo de conocer los orígenes del Departamento de Educación Indígena (DEI) en la Secretaría de Educación en Nuevo León (SENLE) y su actual funcionamiento, se realizaron una serie de entrevistas (directivos, equipo pedagógico, maestros) así como visitas a escuelas y asistencia a clases con los maestros bilingües. Presenté mis resultados de investigación a todos los miembros del DEI en junio 2006 y recogí sus impresiones. Mis propósitos eran compartirles mi visión respecto de su trabajo, transmitir ánimos, señalar puntos problemáticos y presentar a los maestros bilingües en entrenamiento los orígenes de este programa y el contexto en el que está inmersa su labor. Es decir, pretendí generar esta doble hermenéutica en la que se negocian intereses académicos y políticos, impulsar “una novedosa mixtura de teoría y práctica” y alternar fases de acercamiento y distanciamiento entre académicos y hacedores de política pública (Dietz 2003:142). Después de recibir los comentarios, realicé una dinámica grupal con los maestros bilingües en la que les invité a reflexionar sobre su práctica docente a partir de tres preguntas: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué es lo más importante en su trabajo? Sus respuestas constituyen sus discursos identitarios y se presentan en la última parte de este artículo.

IV. La experiencia neoleonesa

En Nuevo León la población indígena originaria fue exterminada en la segunda mitad del siglo XIX de tal suerte que la población indígena que hoy existente en este estado llegó ahí en las últimas tres décadas a raíz de la migración interestatal, principalmente desde la región Huasteca (Durin 2006:168). En los últimos quince años el número de hablantes de lenguas indígenas (HLI) mayores de cinco años censados en el estado ha aumentado de manera considerable y de 1990 a 2005 su número fue multiplicado por seis hasta alcanzar 29,538 HLI

(INEGI 2005). Asimismo es significativo que esta población esté en su gran mayoría ubicada en municipios urbanos del Área Metropolitana de Monterrey.

Es en el contexto del asentamiento progresivo de los indígenas en la ciudad, a través de las redes sociales y de la reunificación familiar, que en algunas escuelas se notó la presencia de niños indígenas. En 1997, la directora de la escuela Cuauhtémoc en Monterrey a la que asisten niños otomíes (ñañhus) originarios de Querétaro solicitó el apoyo de Educación Especial a la Secretaría de Educación (SENL). Se constituyó un equipo y éste fue presentado a la DGEI en México, dependencia que no lo avaló porque su filosofía se fundaba en principios radicalmente opuestos a los suyos: por hablar una lengua indígena consideraban a los niños indígenas discapacitados socialmente y proponían castellanizarlos. A raíz de este primer desencuentro, la SENL constituyó un segundo equipo el cual fue capacitado en el verano 2008 por miembros de la DGEI.

1. La filosofía inicial de intervención: el enfoque intercultural

En los meses siguientes, se planteó un proyecto de intervención (SENL, 1998). En el documento de referencia se aclara que “el planteamiento de la interculturalidad debe construirse no sólo desde la situación indígena sino que debe involucrar a toda la sociedad para poder fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos”. Así, el propósito es “atender con equidad y pertinencia las necesidades educativas de las alumnas y alumnos indígenas y no indígenas que asisten a escuelas primarias de la zona metropolitana de Monterrey, a través del desarrollo de acciones encaminadas a lograr una educación intercultural bilingüe”. Para ello, se plantean estrategias entre las cuales destacan la formación permanente de maestros y la sensibilización dirigida a supervisores y directores. La tarea del maestro consiste en favorecer que los alumnos se apropien del contenido escolar mediante diversos procesos educativos, y se explica qué es un aprendizaje significativo y cuál es la importancia de buscar la apropiación de los contenidos escolares a partir de los conocimientos que el alumno ha construido en el transcurso de sus experiencias previas. Puesto que existen una gran diversi-

dad de situaciones y grados de bilingüismo en las aulas, las estrategias deben ser flexibles. Así la lengua no debe ser “un problema a resolver en el aula” sino que se tiene que aprovechar para enriquecer el contenido de la comunicación. Asimismo se debe favorecer su uso en el aula y en la escuela, desarrollar clases y talleres de aprendizaje del español y de lenguas indígenas.

2. La obra negra: creación del DEI y modificación a la ley estatal de educación

En 1999, fue creado el Departamento de Educación Indígena y le fue asignado personal. Se trabajó en la redacción de una propuesta de modificación a la Ley Estatal de Educación lo cual se logró el 16 de octubre de 2000. En su artículo cuarto se menciona que la “*educación indígena*” es un tipo de educación “que se ofrece a los grupos indígenas del Estado, para responder a sus características lingüísticas y culturales”. En su artículo 48 se establece que se promoverá “*la educación bilingüe e intercultural, con los libros y materiales didácticos, además del español, en su lengua materna*”. Tanto la creación del DEI como la modificación a la Ley Estatal de Educación evidencian que fue necesario realizar acciones previas para llevar a cabo un programa en escuelas donde acuden niños indígenas en un estado que no cuenta con población indígena originaria.

3. Estrategias de intervención

Las estrategias han ido cambiando a lo largo de los años. En un inicio los miembros del DEI se enfocaron a sensibilizar el cuerpo docente y para ello se dio un curso taller “Educar para la Diversidad”, primero a los jefes de región, supervisores e inspectores, y con su apoyo a los maestros frente a grupo en las escuelas primarias. El objetivo básico del taller fue fomentar un cambio de actitud en los maestros para que entiendan los dilemas de la vida multicultural, por ejemplo, al plantearles qué pasaría con su familia si quisieran casarse con una persona de raza negra. También se les recalcó la importancia de partir de la historia personal y los conocimientos previos de los niños, para lle-

varlos a afirmarse como diferentes por sí mismos, mas no señalarles como diferentes e indígenas ante los demás. Lo que se pretendió entonces fue hacer entender a los maestros que el alumno indígena no es tanto el problema, ya que si no participa, tiene dificultades para aprender o si es indisciplinado es por el tipo de medio en el que se desenvuelve. A partir de esta idea, se aconsejó a los maestros acerca de cómo manejar la situación en el aula en vez de pensar que hay que tratar al niño de manera especial. A este trabajo de sensibilización se le dio continuidad al visitar escuelas y dar asesoría a los maestros.

Otra estrategia tuvo que ver directamente con la revitalización lingüística. Desde un inicio el DEI propuso a varias escuelas que participaran en el Concurso Nacional de Narrativas Indígenas y en su primer año de participación un alumno indígena ganó el concurso. A partir de ahí, otros nueve alumnos indígenas neoleonese fueron ganadores de este premio nacional de tal suerte que esta estrategia se volvió muy pronto significativa, evidenciando el éxito que podía tener una atención que privilegiara la cuestión lingüística. Se reflexionó acerca de la necesidad de contratar maestros bilingües para que éstos pudieran comunicarse directamente con los alumnos indígenas, pues ningún miembro del DEI era hablante. Entre 2002 y 2003 se abrieron tres convocatorias y se reclutaron ocho maestros. Hasta finales de 2003, época en la que tuvo lugar un cambio de administración estatal y en la dirección de la SENL y del DEI, los maestros visitaban las escuelas y preparaban materiales. Luego se definió una nueva modalidad de intervención que involucraba a los maestros bilingües en la enseñanza de los rudimentos de sus lenguas en las aulas. Esta intervención sólo se realizó en las escuelas que contaban por lo menos con un alumno indígena. En el año 2004, los ocho maestros visitaban de manera rotativa 65 escuelas primarias, en promedio acudían una vez al mes a cada aula.

4. La práctica docente de los maestros bilingües

En las clases de lengua náhuatl, tenek, ñhañhu y mixteco no se trata de enseñar la lengua, mucho menos de enseñar en lengua con niños indígenas, sino de modificar la actitud que los alumnos indígenas y no indígenas tienen respecto del valor de las culturas indígenas y aumentar la autoestima de los niños indígenas.

El maestro bilingüe no está encargado de un salón en especial y trabaja de manera rotativa. Al presentarse en una escuela, adopta una actitud respetuosa cuando solicita intervenir en un aula: la clave es la actitud no impositiva de los maestros bilingües que buscan no interrumpir a los maestros frente a grupo y darles la oportunidad de tratarles como sus invitados. Algunos se quedan en la clase, muestran interés, otros aprovechan para salirse un rato. Otras veces los maestros piden seguir con la actividad que están desarrollando, ahí el tacto es fundamental. A continuación presento la manera en la que trabajan en el aula.

5. Aprender divirtiéndose

Para trabajar la lengua, los maestros siempre recurren a dinámicas lúdicas. En las clases que yo presencié⁴ los niños se divertían, sea por la dinámica o por la repentina libertad que tenían de ir y venir para pasar al pizarrón. Para enseñar los sustantivos relativos a las partes del cuerpo, una maestra recurrió a una dinámica en la que los niños pegaban etiquetas en un cuerpo dibujado en el pizarrón y gozan así de libertad de movimiento en el salón. Con la maestra de tenek, los niños cantaron y jugaron con su cuerpo. Les cantó primero la canción en tenek actuando acorde a la letra: *U takal u wal* / me toco los ojos, *U takal u xut'sun* / me toco los oídos, *U takal u wi* / me toco la boca, *An u k'ubak jaye* / y las manos también. Los niños fueron adivinando lo que significaba la letra, la cantaron en tenek y luego en español, después formaron parejas y cantaron tocando los ojos, los oídos, la boca y las manos del compañero. Aumentó el gozo cuando se incluyeron nuevos sustantivos, entre ellos los glúteos y ¡un ligero movimiento de cadera para tocárselas! Los alumnos estaban muy divertidos.

6. Una primera clase de ñhañhu: el interés de los niños no indígenas

Durante su intervención, los maestros bilingües buscaban la participación de los alumnos hablantes de la lengua, sin embargo, cuidaron no evidenciarlos para propiciar que éstos se adscribieran como ha-

blantes de la lengua de manera voluntaria. De lo contrario los niños se sentirían denunciados; afirmarse de ascendencia indígena debe ser una decisión propia. A continuación se presenta la primera clase de ñhañhu en un salón de sexto que cuenta con una sola alumna hablante de la lengua pese a estar inmersa en un barrio donde viven congregadas decenas de familias originarias de Santiago Mexquititlán, Qro.

Ese día con la profesora Adriana nos acercamos al salón de sexto B; una maestra de edad avanzada reemplazaba a la titular. Adriana se presentó como profesora del DEI y su colega le preguntó si quería que le sacara algunos niños del salón, pues ésta era maestra ocasional por lo que no conocía el programa. Adriana dijo que no, revisó su lista y preguntó si estaba Noemí, la maestra se volteó, preguntó por ella, los alumnos contestaron que sí. Entonces entramos.

Preguntó a los alumnos si se acordaban de ella, dijeron que no, que nunca la habían visto, Adriana se extrañó y se presentó. “Soy maestra bilingüe, vengo del estado de Hidalgo y hablo una lengua indígena”. Explicó que es bilingüe, no porque hablara inglés además del español sino porque hablaba el otomí o ñhañhu. Preguntó si alguien era de aquella región, “aquí hay un niño” –dijo–, pero nadie contestó. “El presidente de la República, la SEP federal y estatal quieren que se conserve esa lengua” dijo, a los que la hablan “les da penita” porque piensan que los demás se van a burlar, también porque los papás les dicen a los niños que no platiquen. Preguntó si alguien tiene familiares que hablan su lengua porque éstos pueden aprovechar para aprender algunas frases. “No queremos que se hable el otomí al 100%, eso será una decisión que uno tomará más adelante. Hay muchas ofertas, inglés, francés, alemán. Vamos a intercambiar lo que conocemos. Si alguien sabe de otomí, que nos los enseñe, podemos revolver las lenguas”.

Adriana inició la clase, nuevamente preguntó si alguien sabía de este idioma y nadie contestó. Empezó la dinámica, “Jadí ¿qué es? También se dice Ki hätsi en Hidalgo”. La maestra frente a grupo se quedó en el salón y mostraba interés, de hecho, preguntó por el uso de la diéresis. Después de descubrir que se trata del saludo y de que los niños repetirían “jadi” con entusiasmo, les enseñó a saludar a la maestra “Jadí xanhäte”. Les pidió que adivinaran lo que significa “¿Te ri thuhu?” Y su respuesta “Nuga ma thuhu Adriana”. Los niños se fueron presentando,

uno de ellos se llamaba Juan, “en ñhañhu tu nombre se dice Shuwe” a lo que el niño contestó que “en inglés se dice John”. Al tocarle hablar a la única niña otomí del salón, ésta repitió la frase en voz muy baja, entonces sus demás compañeros dijeron “sí sabe” y ésta se quedó callada. Luego de que todos habían hablado dijo Adriana que “está bien para una primera vez”. Me preguntó si les podía compartir una palabra en francés, les saludé “bonjour”, repitieron, y luego les saludé en wixárika (huichol) “kiako”. Se sorprendieron. “Somos trilingües”, dice Adriana, “ya fue suficiente”. Pero en ese momento los niños dijeron “no, aquí está su casa, quédese”. Ante el entusiasmo, Adriana aprovechó para enseñarles como despedirse “ga nuhu” y un niño dijo “Good bye, teacher”.

“¿Qué les pareció la clase?”, a lo que los niños contestaron “¿Cuándo van a venir otra vez?” Puesto que estaban en puerta las vacaciones de Semana Santa sería hasta dentro de un mes. A los niños les pareció demasiado tiempo. Desde el fondo del salón un niño lanzó un “cuéntenos un cuento otomí”. Entonces Adriana sacó de su bolsa un texto, les advirtió que era largo y leyó en español la historia “El traje de fiesta”. Mientras leía, los niños estaban atentos. Era la historia de un niño totonaco a quien sus compañeros de escuela dicen “naco”, le hacen bromas sobre su vestimenta “quítate tu taparrabo”, de tal manera que va integrando la idea de que ser totonaco está mal y se va avergonzando de sus papás. En una ocasión el niño acompañó a su padre al Tajín, quien era un volador. Ese día estaba presente entre el público un compañero de escuela suyo, por lo que el niño tuvo miedo de que viera y criticara a su padre. Ya que un volador estaba enfermo hacía falta un sustituto y el padre invitó a su hijo a unirse a los voladores. El niño aceptó subir al palo, vivió una gran experiencia al observar la lucha cósmica entre Quetzalcoatl y Tezcatlipoca, y el público estuvo maravillado. Al bajar, su compañero de escuela lo vino a felicitar y a partir de ahí todo cambió en la escuela. Una vez terminada la lectura, la cual me pareció larga, Adriana preguntó qué habían entendido. Las respuestas se desencadenaron: “le daba vergüenza al niño vestir un taparrabo”, “es que iba a la escuela en la ciudad”, “no estaba seguro de lo que quería”, “un compañero fue a ver el espectáculo de los voladores, lo intentó, vio los dioses, el compañero lo felicitó y eso lo ayudó”, “fue más fácil regresar a clases.” Fue sorprendente la atención que pusieron los niños a la lec-

tura y la manera en que entendieron el texto pese a ser tan largo. Con ello se acabó la clase y salimos.

Este caso permite evidenciar el tacto que se requiere cuando se da una primera clase, la importancia de dejar que el alumno indígena decida si quiere o no afirmarse como tal, aunque sus compañeros tengan claro que es indígena. Éste es el mejor ejemplo del respeto que se busca fomentar. Luego de algunas clases, al ver que sus compañeros de clase tienen interés en saber más acerca de este idioma, los niños indígenas se van develando y afirmando por ellos mismos como nahuas, te-nek, ññañhu, etc. La curiosidad de sus compañeros es un gran aliado.

Observé así una clase en que la maestra no se apoyó en la única niña ññañhu del salón, sino que pidió que se hicieran grupos; dentro de su grupo la niña estuvo diciendo a sus demás compañeros cómo se decían los sustantivos mientras en los otros grupos tenían el libro en ññañhu para conseguir la información.⁵

7. El enfoque intercultural: los sistemas numéricos

En las clases se busca capitalizar los conocimientos lingüísticos de los niños indígenas y permitirles que se vuelvan actores de la construcción del conocimiento. Pero también se pueden capitalizar los conocimientos que se tienen en inglés, en historia, en matemáticas, etc. Éste es el caso de una clase que dio Roberto⁶ en un salón de sexto (multilingüe). Luego de enterarse de que 30 niños habían participando en un evento de la escuela, hizo una pregunta matemática “¿Cuánto es treinta entre dos?”, “Quince”, “¿Cómo se cuenta hasta 15 en inglés?” Un niño contestó y ¡oh, sorpresa! los números más allá de diez eran distintos a los que esperaba: “ten one”, “ten two”, “ten three”, “ten four” y “ten five”. El maestro Roberto se quedó con los ojos cuadrados “¡te hicieron pasar un gato por un tigre!” le dijo. Sin embargo, en un momento ulterior aprovechó esta manera de contar en base a diez. Apoyándose en una cartulina en la que venían inscritos los quince primeros números en náhuatl, presentó la numeración nahua. Lo interesante fue que Roberto recalcó que el número once se construía de la misma manera que “ten one”, pues se dice “matlaktli una se” donde “matlaktli” significa “diez” y “se” significa “uno”. Así se forman los números de 11 a 14, y el

número 15 es “kaxtoli”. Un niño preguntó por qué cambia en 15 y Roberto le explicó que en náhuatl, a diferencia del español, se cuenta en base a 15. Lo interesante fue que una niña intervino y dijo que habían visto en una visita al museo que para los mayas una barra valía cinco. Roberto no lo sabía y se quedó impresionado, así como la observadora, por el diálogo que se había logrado instalar en el aula.

8. Hablando sobre su experiencia: el rol de maestro bilingüe en el medio urbano

En este apartado analizo las reflexiones de los maestros bilingües acerca de su rol. Éstas se obtuvieron a través de una dinámica en la que les pregunté ¿Qué debe enseñar un maestro? ¿Cómo lo debe enseñar? ¿Qué es lo más importante en su trabajo?

9. Su identidad como maestro bilingüe urbano: ser un maestro indígena para todos

A diferencia de los demás maestros bilingües de México, los maestros bilingües de la SENL se dirigen al conjunto de alumnos de cada aula. Para Estela, una joven tenek egresada del bachiller, quien está cursando el taller de inducción a la docencia, lo más importante es “trabajar con los niños indígenas y no indígenas, enseñarles de la misma forma, tomarlos en cuenta a los dos, que no haya discriminación”. Lo mismo opina Octavio, compañero nahua de Veracruz del curso de inducción, es familiar de un maestro bilingüe en Nuevo León y de otros de Baja California. En este sentido, se trata de una innovación y adaptación del rol de maestro bilingüe al medio urbano en el que no se trata de separar a los niños y brindarles una atención diferenciada sino atenderles en su conjunto. Esta estrategia es radicalmente distinta a la postura indigenista que pretende atender a los indígenas de manera específica. Aquí se buscan modificar las relaciones interétnicas tomando al alumnado que cuenta el aula como una sociedad de tamaño reducido.

10. Promotores interculturales: hablar una lengua indígena no es un problema sino una riqueza

En la ciudad, son pocos los niños monolingües y lo común es que los niños entiendan o hablen la lengua de sus padres y sientan vergüenza por ello. La tarea entonces del maestro bilingüe es mostrar que conocer otro idioma es una riqueza, haciendo que la lengua indígena deje de ser vista como un “dialecto”. Explica Natalia, una de las maestras de mixteco, que “dos idiomas valen más”. Esta idea de que la lengua indígena carece de valor la tenían muy arraigada los niños mixtecos quienes le decían a Natalia: “no maestra, no me gusta, es que mi papá dice que esas lenguas no, porque aquí ya no se hablan”. La mayoría de los maestros bilingües refirieron la misma situación, es decir, que los padres son quienes les dicen a sus hijos que no hablen el idioma.

El trabajo de los maestros consiste en cambiar la actitud de los alumnos y Natalia comenta haber observado este cambio: “lo que más me gusta de lo que estoy haciendo es de cuando entro al salón, lo que más me motiva es que después de dar la clase, la actitud positiva de los niños”. Redondando en esta idea, Adriana, la maestra de ñhañhu, dice que lo importante es darles confianza además de contribuir en su aprendizaje y en reforzar la lengua. Asimismo, Maura, también maestra de mixteco, recalca que conforme fue avanzando el programa los niños mixtecos fueron teniendo una mayor participación e integración con sus demás compañeros en el aula. Dice Maura:

“Al principio cuando llegamos a las escuelas nos comentaron los maestros de que batallaban con unos niños, porque hablaban la lengua y que ellos no los entendían, que por lo mismo reprobaban el ciclo escolar. Porque el maestro no encontraba la manera de cómo explicarles lo que les decía a sus demás compañeros. Y que gracias a nosotros ellos ya se integraron con sus demás compañeros. Como que estaban así aislados de todos, se cohibían, casi no participaban, por lo mismo de que ni el maestro ni el alumno se entendían”.

Lo que refiere Maura es, por un lado, una situación de incomunicación e incompreensión entre el maestro y los alumnos indígenas, situación en la que se identificaba a la lengua indígena como un problema, y por otro lado, una segregación entre alumnos indígenas y no in-

dígenas. Así como lo reseñé con el caso de una clase de ñhañhu, el cambio de actitud en los alumnos indígenas, compañeros no indígenas y maestros sucede después de despertar el interés por la lengua a través del juego. Comenta Maura que cuando es tiempo de terminar la clase los niños le dicen “no, no se vaya, queremos cantar o queremos jugar” por lo que considera que “lo importante es que siempre estén motivados”. El empleo de dinámicas lúdicas es un recurso que permite que los niños en general valoren y acepten la diferencia. Esta es la clave para una mayor interacción entre niños indígenas y no indígenas.

11. Agentes étnicos: la identificación entre alumnos y maestros indígenas

El maestro bilingüe se presenta ante los demás como un hablante de lengua indígena: asume su pertenencia étnica. Andrés, hablante de náhuatl nacido en Veracruz, se define así: “nosotros, nacimos con una lengua que nuestros papás nos dieron”, por lo que enseñar para él consiste en:

“darles a enseñar, a conocer lo que yo sé, lo que mis padres me dieron a conocer (...) Tratamos de darles a conocer a esos niños, los que están aquí, que no nada más se habla en español. Que hay una variedad de lenguas que se hablan en todos lados, todavía actualmente, lamentablemente se van desapareciendo porque pues la mayoría de los señores grandes a los niños ya no les quieren hablar. Tratamos de rescatar un poquito de lo que los niños hablan o sus papás”.

La auto-adscripción a un grupo etnolingüístico por parte del maestro vuelve posible la identificación entre éste y los alumnos hablantes de la misma lengua indígena. Maura dice al respecto que “en lo personal para mí el trabajo es muy importante sobre todo al ir a escuelas donde existen niños que son de Oaxaca y yo soy de allá, y que hablen la lengua mixteca, aunque claro de que no somos la misma variante”. Asimismo, para el maestro Ramiro:

“una de las satisfacciones que podemos ver, nosotros como maestros bilingües, es darnos cuenta de la aceptación que tienen ellos, sobre todo eso, aceptarme que yo soy igual que el maestro que está aquí enfren-

te de mí, que habla la misma lengua. En ocasiones, yo se los he dicho, “yo he hecho lo mismo que ustedes”, les empiezo a nombrar las comidas típicas de allá, “he comido esto”, hecho esto, he trabajado en esto, “soy de allá y tengo las mismas, somos de la misma lengua, vaya”, “somos de la misma cultura”, entonces, creo que es una satisfacción enorme poder ver los alumnos cuando tienen maestros que se paran enfrente (...) ver la situación, es una satisfacción enorme que tenemos”.

Los maestros bilingües han experimentado en carne propia los dilemas identitarios actuales de los alumnos indígenas. Éste es un invaluable bagaje para entender sus dificultades al construirse personal y socialmente. Para Rodolfo, aspirante ñhañhu nacido en el DF y en parte criado en Monterrey:

“Lo que debe enseñar un maestro es a conocerse a sí mismo, a que cada niño se conozca a sí mismo para que de esa manera pueda comprender a los demás, en su contexto, de que comprendan de que todos somos diferentes, que cada quien tiene su forma de ver las cosas, el otro tiene otra manera de ver las cosas, pero todos estamos en un mismo contexto, en un mismo ambiente y por lo mismo tenemos que comprendernos, ser tolerante con lo que a él le gusta y a mí no me gusta, y de la misma manera, lo que a mí me gusta posiblemente a él no le gusta, que él me tolere también”.

Conocerse a sí mismo. Aceptarse a uno mismo antes de pedir respeto. Pedro, joven tenek licenciado en sociología quien está también cursando el taller de inducción a la docencia, comenta que le atrajo entrar a este programa porque ya tenía experiencia docente, hablaba la lengua tenek y porque se acuerda lo que sufrió cuando niño tuvo que ir a la escuela:

“Yo cuando me mandaron a la escuela pues yo ni sabía ni qué decir, más que el sí y el no, para mí era luchar contra el mundo, porque los maestros pues eran, pues no más hablaban español y eran de Nuevo León, aquí de Monterrey. Era muy pesado para mí, y entonces yo digo si los niños indígenas que andan aquí en Monterrey viven la misma situación que yo viví, sí, sí me gustó”.

Ahora Pedro como sus demás compañeros está formándose para luego enseñar palabras en su lengua en escuelas urbanas, estos tem-

plos del español. El hecho de que la lengua indígena entre por la puerta grande en la escuela pública constituye un cambio profundo: la lengua indígena se vuelve riqueza en vez de un problema que habría que solucionar. A raíz de ello, los maestros bilingües han notado una actitud más positiva en los niños, una mayor confianza así como una aceptación por parte de la comunidad. Este es el caso de las maestras mixtecas quienes en un inicio sufrieron cierto rechazo por hablar una variante dialectal distinta.⁷ Comenta Natalia los logros obtenidos en materia de aceptación:

“Y eso es lo que me gusta mucho porque he visto los niños ya más, no sé, les doy confianza y ellos también me dan confianza. Porque al principio para ellos yo era como una extraña y ahora ya me siento bien con lo que estoy haciendo, porque digo, tengo una aceptación por parte de los niños y de los padres también, eso es lo que más me gusta”.

Tuvieron que enseñar el respeto a la diversidad no solamente a los niños no indígenas sino a los mismos niños mixtecos. Capitalizaron su diferencia para enseñar que hay muchos modos de nombrar las cosas y que todos valen.

“Poco a poco he visto el logro en la escuela donde estoy, la Francisco Villa. Ahora los niños, cuando yo les pido que participen me dicen:
 “Maestra ¿cómo se dice, a ver cómo se dice casa en mixteco?”
 “¿Alguien sabe aquí?”
 Yo no les digo: “TÚ ¿cómo dices casa en mixteco?”, NO. Yo les digo:
 – “¿Alguien sabe?”
 – “Yo maestra”
 Ya levanta la mano y me dice (respuesta)
 “Muy bien, vamos a apuntarlo en el pizarrón y vamos a comparar las palabras”
 “Yo lo hablo diferente, es el mismo mixteco, pero es diferente porque no somos de la misma región, venimos del mismo sitio”.
 Y así los demás niños ven esa diferencia, así yo hago esta diferencia igual con el español. Les doy ejemplos aquí a los niños les dicen “huer-cos”, allá en el nosotros les decimos “niños”. Que vean también esa diferencia. Y a veces lo que hago es tomar la variante de los niños que están en el salón, si ustedes gustan pueden tomar las dos variantes o las que más se les facilite, entonces ellos toman la que más se les facilita”.

Hablar una lengua diferente o bien otra variante dialectal dejó de ser un problema para ser una riqueza. Esto favorece una redefinición de las categorías étnicas: los niños de San Andrés Montaña se vuelven mixtecos de Oaxaca, como su maestra quien procede de otro lugar de esta misma región. Asimismo sucede en el caso de la maestra de ñhañhu quien es originaria de Hidalgo mientras los ñhañhu de Monterrey son originarios de Santiago Mexquititlán, Querétaro.

12. El maestro bilingüe: mediador de la comunidad escolar

Es importante que se dé esta identificación entre el maestro bilingüe y los alumnos porque, según Ramiro, el maestro bilingüe es un mediador en la comunidad escolar:

“Lo que a mi más me gusta, yo creo que para todos los que estamos aquí, hablando específicamente de los maestros bilingües, es poder compartir nuestra cultura con los alumnos que se encuentran en los grupos que tenemos identificados, compartir como ya lo dijo Octavio, poder difundir nuestra cultura, tradiciones. De hecho, se trata de ser un mediador de la comunidad escolar, de los padres, de los alumnos, los directores, de los maestros, de todos los que conforman el entorno escolar, para poder, en este caso, difundir lo que es la cultura”.

Ramiro es un ejemplo de maestro que ha buscado acercarse a los padres de familia para involucrarlos más en las actividades escolares. Aprovechó el día de muertos para proponerles que montaran un altar de muertos en la escuela. Más allá de buscar difundir la cultura, esto permitió aumentar la participación de los padres de familia en las actividades de la escuela y abrir la posibilidad de que vieran lo positivo que puede ser seguir enseñándoles a sus hijos su lengua.

Últimamente, por parte del departamento se ha dado cierta prioridad a realizar visitas domiciliarias y tanto maestros bilingües como aspirantes se han entrevistado con los padres de familia, afirmándose así como mediadores en la comunidad escolar.

V. Conclusiones

El análisis del rol de maestro bilingüe en el medio urbano a partir del caso de Nuevo León evidencia tanto continuidades como rupturas relativamente al rol de maestro bilingüe en el medio rural.

La ruptura se da en cuanto al hecho de que no se trata de una atención compensatoria basada en la idea de que los niños indígenas deben recibir una atención especial. Más bien es la relación interétnica la que se cuestiona, pues ésta es asimétrica y discriminatoria, y se busca revertirla al fomentar el respeto por las lenguas indígenas y a través de ello generar una mayor estima entre los alumnos de origen indígena. Es sin duda una experiencia innovadora y a mi juicio afortunada.

El carácter de intermediario y la capacidad de agencia constituyen elementos que caracterizan a los maestros bilingües, sean rurales o urbanos. Sin embargo el maestro bilingüe urbano se distingue del rural por ser un maestro “para todos” y no nada más para indígenas. Además, puesto que su labor está enfocada a modificar la relación entre indígenas y no indígenas y valorar las culturas y lenguas nativas, el maestro bilingüe en la ciudad es un “promotor intercultural”. Éste es parte de un proyecto nacional y educativo distinto al del indigenismo. No se trata de apoyar de manera diferencial a los niños indígenas con el fin de integrarlos a la sociedad mexicana, castellanizándoles poco a poco, sino de cambiar la visión de los niños no indígenas y a través de ello generar una mayor autoestima de los alumnos indígenas. Esta nueva generación de maestros bilingües, a quienes denomino “promotores interculturales”, pretende “Educar para tolerar”.

A su vez el rol del maestro bilingüe urbano y rural encierra continuidades en el sentido de que la pertenencia étnica es lo que sustenta su reclutamiento y práctica docente, de tal manera que representa un sector de la sociedad mexicana: “los indígenas”, sean tenek, ñhañhu o nahua. Esta auto-adscrición es clave porque permite que se de una identificación entre maestro y alumnos: el maestro, al ser una autoridad y modelo para el niño, le devuelve al niño indígena una imagen positiva de las implicaciones de compartir con el maestro una lengua y un origen similar. Así los maestros bilingües neoleoneses también son “agentes étnicos”, pues a través de su labor son agentes de revitalización étnica. Tener docentes que se afirmaran como indígenas ante un alum-

nado multiétnico y urbano hubiera sido imposible hace algunos años. Y lo sigue siendo en escuelas que cuentan de otras ciudades del país.

Notas

- 1 Se agradece el apoyo financiero de la Fundación Ford a través del proyecto de investigación “Niños indígenas en escuelas urbanas. Las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey”, coordinado por Guillermo de la Peña, Regina Martínez, Angélica Rojas, Séverine Durin (CIESAS) y Emiko Saldivar (UIA). Esta investigación gozó también del apoyo del CONACYT a través del proyecto “Migración indígena urbana en el Noreste de México: el caso de Monterrey”, coordinado por Séverine Durin.
- 2 Agradezco la disponibilidad y colaboración de los miembros del Departamento de Educación Indígena, en especial, sus consecutivos encargados, Jesús Arturo Alemán (1998-2003) y Luz Divina Tijerina.
- 3 La “educación para la tolerancia” y/o para el “entendimiento intercultural” constituye el primer intento de ampliar la interculturalización educativa incluyendo entre sus destinatarios también a los educandos provenientes de la sociedad mayoritaria. Propone fomentar entre los diferentes sectores del alumnado el “respeto intercultural y tolerancia”. Partiendo de valores vigentes en cada cultura, en última instancia recubre el encargo de incorporar lo ajeno en lo propio (Dietz 2003:161).
- 4 Asistí a 10 clases en distintos grados (cuatro clases de sexto, cuatro de quinto, uno de tercero y uno de cuarto) y con tres maestros bilingües distintos (tenek, ñañhú y náhuatl).
- 5 Diario de campo, 9 de marzo de 2005.
- 6 Diario de campo, 28 de noviembre de 2005.
- 7 Los niños mixtecos que asisten a las escuelas en el municipio de Juárez proceden de San Andrés Montaña, Oaxaca, y las maestras mixtecas son originarias de otro municipio en el que se habla una variante distinta que les impide entenderse.

Bibliografía

- Bertely, María
1997 “Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes”. En: María Bertely y Adriana Robles (coords.). *Indígenas en la Escuela*. México, COMIE, 192-203.
- Bertely, María
2000 *Familias y niños mazahuas en una escuela mexiquense. Etnografía para maestros*. México, ISCEEM, Estado de México.

Bertely, María

- 1998 "Educación indígena del siglo XX en México". En: Pablo Latapí Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México*, Tomo II. México, Fondo de Cultura Económica, CONACULTA, 74-110.

Dietz, Gunther

- 2003 *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada, CIESAS.

Durin, Séverine

- 2006 "Indígenas en Monterrey. Redes sociales, capital social e inserción urbana". En: *El Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la ciudad pluricultural*. Gobierno del Distrito Federal, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 163-197.

INEGI

- 2005 *II Conteo General de Población*, México.

Molina, Virginia

- 2003 "La educación intercultural en México". En: *América Indígena*, Vol. LIX, núm. 3, Julio-septiembre 2003, pp. 79-90.

Rojas, Angélica

- 1999 *Escolaridad e Interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una Secundaria de huicholes*. Guadalajara, México, CIESAS Occidente. (Tesis de Maestría en Antropología Social)

SENL

- 1998 "Intervención educativa con niños y niñas indígenas que asisten a escuelas primarias generales de la Zona Metropolitana de Monterrey", noviembre.

SEP

- Plan Nacional de Educación (2001-2006)*. Secretaría de Educación Pública, México.

Vargas, María Eugenia

- 1994 *Educación e Ideologías. Constitución de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. CIESAS, México.

Velasco, Laura

- 2002 *El Regreso de la Comunidad: Migración indígena y agentes étnicos. Los mixtecos en la frontera México-Estados Unidos*. México, El Colegio de México, El Colegio de la Frontera Norte.

Tercera parte

Actores emergentes
y nuevos desafíos

I. La población indígena en México

La llegada de los españoles al continente americano en 1492 se conoce por lo general como “la conquista” o “el encuentro de las dos culturas”. Sin embargo y para ser más preciso, este momento de ninguna manera constituyó el encuentro de únicamente dos culturas que hayan coincidido en un mismo territorio, es decir la española y la indígena, sino más bien se trata del encuentro de la cultura española con una gran cantidad de grupos étnicos en el territorio que hoy conocemos como México.

Hasta la fecha no hay cifras exactas acerca de la cantidad de estos grupos étnicos al momento de la llegada de los españoles, sin embargo se estima un número de alrededor de 160 grupos étnicos, distintos entre sí, hablando diferentes idiomas y obviamente representando sus culturas particulares. No obstante es muy común subsumirlos como “el grupo” o “los grupos” indígenas de México, entre ellos obviamente destacan las llamadas “altas civilizaciones” como la azteca y la maya. Se estima que el territorio que conocemos hoy como México contaba a principios del siglo XVI con una población de distintos grupos étnicos con un total de alrededor de 3.5 millones de personas. Esta cifra fue disminuyendo en un 90% en los siglos subsiguientes debido a situaciones derivadas de la explotación, exceso de trabajo y enfermedades introducidas por los españoles (Rabell Romero 1993:18-35 y Márquez Morfín 1993:36-63¹). En los registros de los últimos censos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)²

entre 1950 y 2000, México contaba en 1950 con una población de 2.5 millones de hablantes de lengua indígena (HLI) de 5 años y más. Esta cifra fue aumentando a lo largo del tiempo, alcanzando en 1970 nuevamente la misma cantidad de población indígena como la que se estimó en el siglo XV, a la llegada de los españoles³ (<http://www.inegi.gob.mx>). Es decir, se requirieron casi 500 años para volver a contar con la misma cantidad de hablantes de lengua indígena en el país.

Hoy en día los datos del II Censo de Población y Vivienda del año 2005⁴ arrojan una cifra de 6 millones de hablantes de lengua indígena mayores de 5 años⁵ (<http://www.inegi.gob.mx>) y tomando en cuenta también a los niños de 0 a 4 años de edad, quienes crecen en un hogar cuyo jefe habla lengua indígena, es decir, que crecen en un ambiente cultural indígena,⁶ se alcanza una cifra de 10 millones 253 mil personas que hablan lengua indígena en el país. Esto significa un porcentaje de alrededor de 10.5% del total de la población.⁷ Por otro lado la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, antes Instituto Nacional Indigenista, INI) junto con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), estimaban ya para el año 2000 que la población indígena había alcanzado cerca de 13 millones a nivel nacional, representando entonces el 13% del total de la población aproximadamente (CONAPO 2001:165).

Actualmente se reconocen 62 lenguas indígenas y cerca de 30 variantes dialectales. Las principales lenguas son: el Náhuatl, con cerca 1 millón 300 mil hablantes; el Maya Yucateco; el Zapoteco y el Mixteco de Oaxaca; el Otomí, con todas sus variantes dialectales, con alrededor de 300 mil hablantes; y el Tzeltal, con una cifra semejante (<http://www.cdi.gob.mx>).⁸ Esta población indígena se encuentra concentrada mayormente en el centro-sur y sureste del país, en 20 regiones definidas según su geografía, economía y cultura.

II. La educación indígena⁹

Desde la llegada de los españoles la educación indígena ha sido un tema de discusión en diversos ambientes académicos y gubernamentales. Desde el inicio del contacto entre culturas y durante la colonia, la evangelización y castellanización de los indígenas fue un tema

central. Se trataba en primer lugar no específicamente de educar a los indígenas, es decir de enseñarles a leer y escribir, sino más bien de evangelizar, traer la religión cristiana a las tierras nuevas y convertir a la población indígena a esta religión. Por lo tanto la formación en este sentido estuvo obviamente en mano de las Órdenes religiosas y escuelas eclesiásticas dentro del país, mediante la enseñanza de la Biblia. Para este fin y poder entender la Biblia se valía saber hablar, escribir y leer el español o el latín, en dado caso.

Ya con la creación de la Secretaría de Educación Pública los modelos de atención educativa a la población indígena, pasaron de un esquema de asimilación del indígena y de una total integración a la clase rural campesina del país a una fase que tuvo la influencia de la antropología norteamericana, durante la cual se discutieron algunos conceptos nuevos sobre el cambio cultural, adaptación, difusión y creación de la misma cultura y se empezaron a difundir las primeras ideas de un México mestizo y un México indígena, no excluyentes entre sí.

A principios del siglo XX, con la Secretaría de Educación Pública bajo el mando de José Vasconcelos, “se intentaba recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y consolidar una identidad nacional” (Bertely 2001:75). Es decir, se pretendía mezclar o fusionar las culturas indígenas y española como una sola, eliminando a final de cuentas las culturas indígenas distintas sin reconocerlas. Para estos fines, la educación jugó un papel fundamental por lo cual se instalaron a lo largo y ancho del país diversos modelos y niveles educativos, penetrando poco a poco a las regiones más remotas con las escuelas normales rurales, escuelas rurales primarias, misiones culturales y las casas del pueblo. México se encontraba a inicios del siglo pasado en la necesidad de consolidar el recientemente creado Estado-Nación, en lo cual la escuela jugaba un papel importante: la enseñanza en una sola lengua, el español, significaba, como señala Aguirre Beltrán “leer y escribir es comunicar, pero hablar la lengua oficial es integrar al país” (1990:174).

Las primeras discusiones sobre una enseñanza bilingüe y posteriormente bicultural se dieron a partir de los años 40 con la llegada del Instituto Lingüístico de Verano en 1939, cuando se introduce el proyecto “Tarasco”, bajo la dirección de Mauricio Swadesh, en donde se pretendía por primera vez alfabetizar en la lengua nativa, para garantizar

tanto el desarrollo cultural de los propios grupos étnicos como la castellanización (Bertely 2001:82).¹⁰ Finalmente, en 1940 se fundó el Instituto Nacional Indigenista, hoy Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, lo cual significaba, como dice Bertely (2001:85) “la consolidación teórica del indigenismo hace de la escuela un espacio de transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad. La alfabetización, la preparación técnica y el desarrollo profesional conducen al cambio cultural, y por esa vía, a la integración nacional inducida”.

En los años 70 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, dentro de la misma Secretaría de Educación Pública (SEP). El modelo trabajaba con promotores culturales, con maestros bilingües de las propias comunidades; sin embargo, éstos tenían también la consigna de actuar como agentes de aculturación a la vez (Bertely 2001:86). Además sabemos que a lo largo de estos años, desde los 70s, han sucedido una serie de administraciones equivocadas en estos programas, con la consecuencia que encontramos –por ejemplo– a maestros indígenas bilingües de zapoteco-español asignados a escuelas en el Valle del Mezquital de Hidalgo, donde se habla el otomí. Es decir, la estrategia política en su origen pareció poder fomentar el uso de las lenguas maternas entre los alumnos y favorecer un modelo de enseñanza bilingüe, sin embargo no se ha podido instrumentar y trabajar de la manera correcta.

En 1978 se formó finalmente la Dirección General de Educación Indígena dentro de la Secretaría de Educación Pública, con un modelo bilingüe bicultural para lograr la valoración de la lengua nativa y el castellano en términos igualitarios e impulsar el uso de la lengua nativa para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco. Tal como se señala en los principios que dan origen a la Secretaría de Educación Pública, “[...] el compromiso de la Dirección General de Educación Indígena es coadyuvar para atender educativamente a las niñas y niños indígenas con calidad, equidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura”.

En los años 90 se empezaron a crear los primeros programas especiales de formación de maestros para el medio indígena, principal-

mente ubicados en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Los programas de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI) y finalmente la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) están dirigidos a maestros bilingües o a maestros que quieran insertarse a trabajar en el medio rural indígena. Finalmente en los mismos años 90 el término *bicultural* es sustituido por el de *intercultural*. Este cambio se dio a razón de que en 1989 se ratificó por parte de varios países en el mundo el “Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales” de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en donde se establecen los acuerdos referentes a las condiciones laborales de los trabajadores migrantes que se mueven de un país a otro o de una región a otra. Se establece por primera vez el reconocimiento a sus propias prácticas culturales, la existencia de ciertos rasgos culturales propios, y de que éstos deben ser valorados y reconocidos por todos (<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>). La ratificación del convenio 169 de la OIT es un antecedente importante para muchas reformas constitucionales tanto en México como en otros países latinoamericanos. En 1992 en México se reformó el artículo 4to. constitucional y se reconoce por primera vez la composición pluricultural de la nación mexicana. Hoy en día queda establecido todo lo referente a la población indígena y a la composición pluricultural y multiétnica de la nación mexicana en el artículo 2do. de la misma Constitución (<http://constitucion.gob.mx>).¹¹ También en otros países latinoamericanos como Guatemala, Bolivia, Perú, Ecuador, se observa en los años 90 un desarrollo muy parecido en términos de la legislación y al uso de la palabra *bicultural*, sustituyéndola por *intercultural*, tal parece que se trata de un movimiento general en estos tiempos. Además se debe considerar al movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), surgiendo en 1994 en Chiapas, como otro de los factores que, por lo menos en México, haya contribuido a que la sociedad en general ha vuelto otra vez la mirada hacia los pueblos indígenas, quienes por una ocasión en la historia levantan su voz diciendo “aquí estamos nosotros, seguimos existiendo, no sólo somos los herederos de las grandes culturas, como ya se mencionaron (azteca, maya, etcétera), no solamente somos los herederos de la gente que alguna vez construyó las grandes pirámides y centros ceremoniales a lo

largo y ancho del país, sino nosotros los pueblos indígenas aquí estamos y seguimos viviendo, somos parte de la nación mexicana, pero tenemos nuestra propia cultura, nuestra propia forma de organizarnos, nuestros propios modos de convivencia, etcétera”.

III. La educación intercultural

A finales de los noventa se observan diversas acciones relevantes en cuestión educativa y al interior de la SEP entre las cuales encontramos la creación de la Dirección de Educación Indígena Bicultural, Bilingüe e Intercultural.

El 22 de enero del 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública y entre sus atribuciones se derivan tres objetivos centrales del trabajo de la Coordinación: por un lado, “mejorar la calidad de la educación destinada a las poblaciones indígenas; segundo, promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos; y tercero, desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos” (<http://eib.sep.gob.mx>).

Este último punto parece ser el más importante, porque realmente ahí cobra vida el término *interculturalidad*, entendida como el establecimiento de vínculos basados en el respeto mutuo entre dos o más grupos culturales distintos. Un modelo de educación intercultural no puede seguir siendo dirigido unilateralmente a la población indígena, de tal manera que el restante 90 por ciento de la población mestiza no se vea involucrado en los procesos de la educación intercultural. No se trata solamente de que los niños indígenas, como al principio se dijo, alcancen los objetivos de la educación básica nacional, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, conozcan y valoren su propia cultura, sino que el enfoque de la interculturalidad en la educación quiere involucrar a toda la población y debe considerarse como un elemento transversal en la impartición de todas las materias escolares.

La educación en México entonces, ha pasado por una política integradora, incluso asimiladora; por un modelo de educación bilingüe y bicultural, promovido en los años 70-80; hasta hoy en día el reconocimiento de la pluralidad y la búsqueda de una relación de iguales con el reconocimiento mutuo basado en el respeto y la tolerancia.

IV. Breves reflexiones en torno a la interculturalidad¹²

El tema de la interculturalidad no es propio de México o de Latinoamérica, si bien aquí es uno de los temas que ha venido discutiéndose fuertemente en los últimos 15-20 años; más bien en muchos países del mundo, quisiera decir prácticamente todos los países del mundo, la convivencia de personas de distintos orígenes étnicos o de diferentes grupos sociales y culturales constituye hoy en día una de las problemáticas más importantes de cualquier sociedad en todas partes del mundo. La pregunta realmente es: ¿podremos vivir juntos? tal como tituló el sociólogo francés Alain Touraine (2001) uno de sus últimos libros.

En esa cuestión de la interculturalidad habría que ver diferentes dimensiones de análisis: por un lado existen múltiples causas de esta convivencia para la existencia de estos estados multinacionales y pluriétnicos. En América esta convivencia está relacionada a los hechos históricos –como la llegada de los europeos al continente americano, la tal ya referida “conquista” o bien el “encuentro de las dos o tantas culturas”. En Europa se constatan otras causas para esa convivencia como es el imperialismo europeo: por ejemplo la existencia de las antiguas colonias francesas en África tiene por consecuencia hoy que muchos africanos viven dentro del territorio francés; se registran fuertes movimientos migratorios principalmente en búsqueda de trabajo; igualmente existe la situación de refugiados de otros países; y finalmente habría que nombrar la existencia de grupos étnicos minoritarios, como los vascos y catalanes en España, los sorbos en Alemania o los lapones en Finlandia, etcétera. Además en Europa, el término de la discusión de la interculturalidad adquiere nuevas dimensiones observando el desarrollo de la Unión Europea y el constante desarrollo de la misma. Otro punto de análisis constituye la desigualdad de poderes y la influencia en los ámbitos de la política, economía y vida social. Interculturalidad siempre implica, la convivencia de diferentes grupos culturales y sociales pero con distintos ámbitos de influencia, con diferentes niveles de poder. Se observa la existencia de un grupo hegemónico, grupos minoritarios y la desigualdad entre ellos.

Además habría que reflexionar que la definición de la identidad propia y del otro, significa en muchos casos la observancia de lo especial de cada cultura; e implica no sólo el reconocimiento del otro sino

también contribuye a establecer límites entre los grupos. Cuando se vive una situación de contacto multicultural tendemos como seres humanos a ver más bien lo diferente, no tanto lo que podríamos tener en común, sino lo diferente de lo otro, lo que nos causa rareza, lo que nos causa en algunas cosas rechazo hacia el otro y este sentimiento es el que rige en un primer momento nuestra convivencia con la otra persona.

En la discusión de la interculturalidad, hay que considerar obviamente también la situación de mujeres, discapacitados, personas de la tercera edad y personas de distintas preferencias sexuales. No solamente se restringe el término intercultural a la cuestión étnica; sin embargo, en un país como México y otros países latinoamericanos, los grupos étnicos y sus distintas culturas son uno de los primeros aspectos que surgen en este contexto. La cultura se entiende no solamente como algo material y tocable, sino como lo social y simbólico de cada grupo. La cultura es un sistema de símbolos constituidos en la comunicación y la interacción, o una “urdimbre de significados” como define Geertz (2003:26). Estas definiciones de cultura van más allá de la concepción de lo material y tocable, dejan ver la complejidad de la convivencia intercultural, cuando esta se da como un sistema de comunicación e interacción. Entonces, la educación de los niños y de los adultos, como un proceso de socialización y de transmisión de la cultura propia tiene un peso importante en la adquisición de competencias y habilidades en el desarrollo de los niños, tanto en la casa (en la socialización primaria) como en la escuela (en la socialización secundaria). Transmitimos nosotros lo que consideramos bien o mal, lo que nos interesa, lo que no; nuestras normas de comportamiento, etcétera. Cuando encontramos personas pertenecientes a otra cultura empezamos a entrar en un conflicto entre ambas culturas. Así, el “gran reto de la educación para una convivencia intercultural consiste en la defensa del principio de la equidad de todos sin importar su origen, el respeto para el otro, la competencia de la comprensión mutua y la competencia del diálogo intercultural” (Auernheimer 2003:21), es decir el desarrollo de una competencia intercultural. Entendiendo competencia intercultural como “la habilidad que permite a una persona entender y comprender a otra persona que tiene otra cultura. La competencia intercultural nunca se puede lograr totalmente, sino se trata de un proceso permanente de nuevas experiencias” (Bertels et al. 2004:33). En este sentido, los aspectos

de la competencia intercultural implican “una autopercepción diferenciada, una autovaloración realista, es decir, el conocimiento que la propia cultura es solamente una de las miles de culturas que existen en el mundo; pero también el reconocimiento que muchos aspectos de otras culturas parecen extraños y tal vez nos causen incluso miedo, implica una estabilidad emocional, un sentido de tolerancia y respeto hacia otras culturas e implica que estemos dispuestos a aprender formas para actuar en situaciones interculturales” (Bertels et al. 2004:37,38). El desarrollo de la competencia intercultural adquiere mayor importancia hoy en un mundo globalizado, en el cual casi todos los seres humanos tienen contacto con personas de otras culturas, que además estos contactos interculturales irán en aumento en el futuro; así que es necesario prepararse para la vida en un mundo globalizado, con el fin de evitar equivocaciones, malentendidos y conflictos interculturales, para la convivencia diaria y en el trabajo.

También es importante aclarar los términos de *multiculturalidad* e *interculturalidad*. Se considera que el término *multiculturalidad* describe la simple coexistencia de distintos grupos étnicos en un solo espacio, no necesariamente implica una interrelación, un contacto entre cada uno, podrían incluso convivir como grupitos aislados uno del otro. El uso del término multiculturalidad es muy común en Estados Unidos, ya que la ubicación de los grupos indígenas en ciertos territorios o *homelands* no ha dado lugar a una mezcla tan intensa de las culturas como ha sucedido en México. *Interculturalidad* mientras tanto, significa la interacción entre estos grupos y el establecimiento de relaciones mutuas. Estas relaciones mutuas deben estar basadas en el respeto y no en el ejercicio de un poder de un grupo sobre el otro.

V. Los retos de la interculturalidad en la educación

Considerando estos elementos, la educación escolar en todos los niveles tendrá que asumir un enfoque intercultural ya no solamente para los pueblos indígenas, sino para toda la población mexicana, incluso intercultural bilingüe para las regiones específicas multiculturales del país. Los programas anteriores de educación indígena o educación bilingüe, dirigidos unilateralmente hacia la población indígena, ya no

pueden dar respuesta a las demandas de una nueva sociedad en busca de un reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. La educación de los niños indígenas en México ha sido atendida por programas especiales de educación bilingüe o indígena, incluso de rezago educativo. Los reclamos de los grupos étnicos a un reconocimiento de sus culturas, tradiciones y costumbres se han hecho presente en los últimos años por diversos movimientos sociales en el país. La convivencia en un Estado-Nación multiétnico, pluricultural, multilingüe y democrático, dentro de un marco de respeto, reconocimiento y equidad constituye uno de los problemas actuales a resolver; por tanto, la educación a todos los niveles educativos tanto de niños mestizos como indígenas, tiene que contribuir a lograr esa meta.

Se observa esta problemática todavía acentuada por la movilidad de muchas familias indígenas de las zonas marginadas a las ciudades, causada en la mayoría de los casos por la búsqueda de mejores empleos y nivel de vida, que trae como consecuencia el ingreso necesario de los niños indígenas a escuelas urbanas en donde conviven diariamente con niños mestizos, lo cual produce problemas de relaciones y convivencia debido a diferencias culturales entre ambos, así como entre alumnos y maestros, los cuales no han sido preparados para confrontar estas situaciones específicas.

VI. Los niños indígenas en escuelas urbanas en Pachuca

En este sentido, se inició en el 2006 un proyecto de investigación¹³ sobre la situación socioeconómica, cultural y educativa de los niños indígenas en las escuelas básicas de Pachuca, para conocer la situación en la convivencia e interrelación entre alumnos de origen indígena y mestizo en las escuelas básicas de Pachuca; para proponer, de acuerdo a las condiciones locales y en coordinación con la SEP y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de Hidalgo estrategias de mejoramiento de las competencias interculturales de los actores involucrados. Durante el proyecto se pretende conformar una recopilación bibliográfica sobre las aportaciones étnicas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas nahua, otomí y tepehua del estado de Hidalgo que formarán un punto de partida para una educación in-

tercultural para todos; determinar las escuelas primarias y secundarias de dicho estado en donde conviven tanto alumnos mestizos como indígenas hijos de migrantes, estableciendo cotidianamente relaciones interculturales; analizar, mediante los datos cuantitativos, las relaciones interétnicas y los problemas de convivencia en las escuelas con alumnos de distinto origen étnico; realizar un estudio de corte cualitativo en el sentido de la investigación etnográfica para profundizar en la detección de la problemática cotidiana en la convivencia de alumnos de distintas culturas; diseñar talleres de sensibilización y actualización con enfoque intercultural para maestros y alumnos; y desarrollar y publicar materiales didácticos con enfoque intercultural y acorde a las culturas indígenas en el estado de Hidalgo y que pueden incorporarse a la currícula de distintas materias.

Una de las primeras metas del proyecto fue la ubicación de la población indígena en la Ciudad de Pachuca. Para ello se recurrió a los datos que publican tanto la Secretaría de Educación Pública (SEP) como el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Una revisión de los datos cuantitativos arroja que el estado de Hidalgo tiene una población indígena de 546,834 personas mayores de 5 años que son hablantes de alguna lengua indígena, eso significa el 24.5 por ciento de la población total. Refiriéndonos a datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en donde, como ya se mencionó arriba, la estimación de la población indígena rebasa los datos que maneja el INEGI.

Los grupos indígenas predominantes en el estado de Hidalgo son los hablantes de la lengua náhuatl con más de 220 mil hablantes, y el otomí, en sus diferentes variantes dialectales con 114 mil.¹⁴ La población náhuatl se ubica principalmente en los municipios de la Huasteca y de la Sierra, así como en el municipio de Acaxochitlán. Mientras que la población otomí habita los municipios del Valle del Mezquital y de la Sierra de Tenango, San Bartolo y Huehuetla. Además en el estado de Hidalgo, el municipio de Huehuetla cuenta con una población de 1,600 hablantes de la lengua tepehua.

La población indígena en el municipio de Pachuca ascendió, según los censos del INEGI, en 1960 a 233 hablantes de lengua indígena mayores de cinco años y para el 2000 a 6,979 personas, es decir, la po-

blación indígena aumentó 30 veces en un lapso de 40 años, mientras que el total de la población de 5 años y más aumentó solamente 3.6 veces en el mismo tiempo.

Cuadro 1
Población indígena en el municipio de Pachuca, Hidalgo

Municipio	Año del censo	Población Total	Pobl. >5 años	Pobl. >5 años HLI	% de HLI de la Pobl. >5 años
Pachuca	1960	72,072	60,835	233	0.38
	1970	91,569	sin dato	696	
	1980	135,248	sin dato	4,277	
	1990	180,630	158,528	4,472	2.82
	2000	245,208	220,338	6,979	3.17

Fuente: Censos de Población y Vivienda, INEGI, 1960-2000

Este aumento considerable en la población indígena en la ciudad de Pachuca, como capital del estado de Hidalgo, coincide con una tendencia nacional, en donde la migración de la población indígena hacia las pequeñas, medianas y grandes ciudades ha ido considerablemente en aumento en los últimos 20-30 años (Valencia Rojas 2000:34,35).

Finalmente, con los datos de la población indígena de cerca de 7 mil en el censo del 2000 del INEGI, la siguiente pregunta era: ¿cuántas personas de esta población son niños en edad escolar y cuántos de ellos están registrados en las escuelas? Los datos disponibles de la SEP muestran que en el estado de Hidalgo, en el municipio de Pachuca, desde 1996 a 2004, en prácticamente todos los años, se registran cero niños indígenas.¹⁵ Solamente en el año 2000, en el 2002 y el 2003, se observa el registro de alguna población de niños indígenas: 108 alumnos en el 2000, 14 en el 2002 y 1 niño indígena en el 2003. Esto refleja que al interior de las escuelas existe un gran problema de invisibilidad de la población indígena; es decir, los niños indígenas en las escuelas no se identifican, los maestros no saben quiénes son, mucho menos saben que lengua hablan. Los maestros simplemente subsumen a estos niños, como muestran datos recientes de una evaluación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Estado de Hidalgo (Raesfeld y López 2006),¹⁶ como parte de los niños con problemas de aprendizaje:

niños que tienen un aprendizaje lento, niños que no saben expresarse, niños que no saben leer y escribir bien, niños con problemas de motricidad fina o gruesa, etcétera. El estudio referido muestra que los maestros señalan una gran diversidad de problemáticas identificadas en relación a niños con necesidades o problemáticas especiales, mientras que la población indígena, con una identificación étnica clara, no existe. Los niños indígenas en las escuelas públicas de las ciudades son invisibles: no se reconocen y los maestros simplemente no los reportan.

Como segunda fuente de información se acudió al INEGI, en donde se cuenta con una base de datos a nivel colonia (Sistema para la consulta de información por colonias, SCINCE por colonias) con una serie de indicadores básicos que el mismo INEGI considera importante. Entre estos indicadores, si bien se mencionan datos como la escolaridad, analfabetismo, pertenencia a cierta religión, si las casas y viviendas cuentan con techo de lámina, con piso, con instalación de drenaje, agua, etcétera, sin embargo no incluye el indicador de la población hablante de lengua indígena. Fue curioso constatar que ni siquiera los funcionarios del INEGI al momento de solicitar la información tuvieron presente esta cuestión, ya que ellos insistieron que este dato si estaba incluido en la base de datos, ya que se nos remitía al SCINCE por colonia o al SCINCE por AGEB¹⁷ para encontrar los datos requeridos, sin embargo, el personal mismo del INEGI resultó sorprendido al ver que el dato sobre la población hablante de lengua indígena no estaba incluido al no ser considerado como uno de los indicadores importantes para estas bases de datos.

La elaboración de un análisis especializado a nivel colonia al interior del municipio de Pachuca arrojó que en el año 2000 había una población entre cinco y nueve años de edad de 208 personas hablantes de lengua indígena, siendo 178 bilingües, 5 monolingües y 25 no especificados. La edad entre 10 y 14 años asciende a 303 en un total, con 296 bilingües, y una persona monolingüe. En total se registraron 511 niños y jóvenes, entre cinco y 14 años, es decir, el 7.13 por ciento de la población total de indígenas registrados en la ciudad.

Determinando la ubicación de estos 511 niños y jóvenes dentro de un mapa de la Ciudad de Pachuca, se encontró que 340 de ellos, es decir el 66.5%, viven en los AGEBs que muestran la mayor concentra-

Cuadro 2
Población de 5 años y más por municipio, sexo y grupos
quinquenales de edad, y su distribución según condición
de habla indígena y habla española

Entidad Federativa	Municipio	Grupos Quinquenales de Edad	Distribución según condición de habla indígena			
			Habla lengua indígena			
			Total	Habla español	No habla español	No especificado
Hidalgo	Pachuca de Soto	5-9 años	208	178	5	25
		10-14 años	303	296	1	6
			511	474	6	31

Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda, 2000, INEGI

ción indígena en toda la ciudad. Estos AGEBs tienen una incidencia de hablantes de lengua indígena que va de 80 personas en adelante a más de 300. El AGEB con más población indígena localizado tiene 350 personas hablantes de lengua indígena mayores de cinco años.

En un total de 29 AGEBs en Pachuca se registra una población de más de 80 personas hablantes de lengua indígena, las cuales representan el 21% del total de los AGEBs.

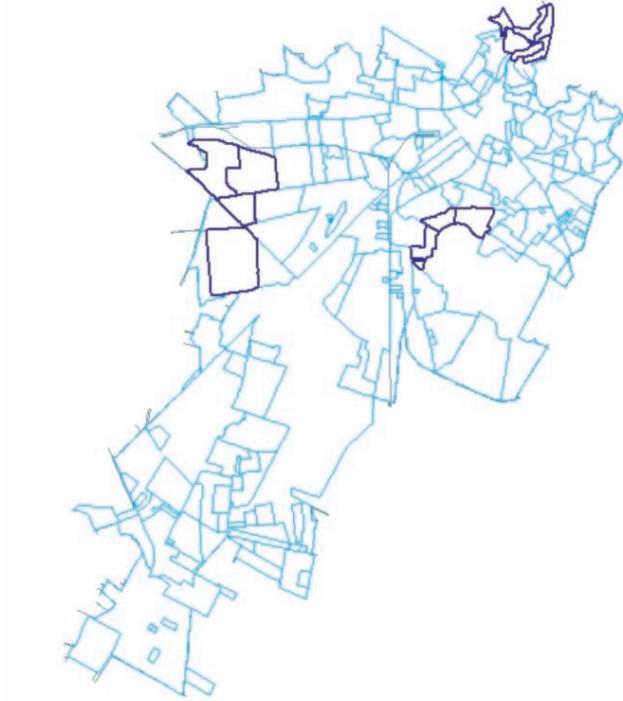
Cuadro 3
Población hablante de lengua indígena de 5 años
y más por AGEB en la ciudad de Pachuca

Población de Hablante de Lengua Indígena > de 5 años	Cantidad de AGEBs de la ciudad de Pachuca	% del total de AGEBs de la ciudad de Pachuca
>79	107	78.7
80-99	11	8.1
100-149	12	8.8
150-199	2	1.5
200-249	0	0
250-299	1	0.7 ≥
>300	3	2.2
Total	136	100

Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda, 2000, INEGI

Ubicando estos AGEBs en un mapa de la ciudad, se observan claramente tres zonas muy definidas en donde se concentra la población hablante de lengua indígena mayor de cinco años. Estas zonas están ubicadas, por un lado, en el norte de la ciudad; la otra zona alrededor de lo que se conoce como el Cerro de Cubitos; y la última zona abarca las colonias de Santa Julia y San Cayetano.

Estas tres zonas claramente definidas permiten ubicar las escuelas donde puede acudir la población de niños indígenas en la ciudad. Se detectaron 28 escuelas primarias públicas ubicados dentro o bien muy cercano a los AGEBs con mayor concentración de población indígena, al interior de las cuales se efectuarán los estudios cuantitativos y cualitativos planteados como objetivos del proyecto de investigación.



Mapa de Pachuca con zonas de mayor concentración de población hablante de lengua indígena
Elaboración propia en base a INEGI 2000, SCINCE por AGEB

En un primer sondeo, se observó que los niños indígenas mayoritariamente acuden al turno vespertino, abriendo la hipótesis que la población indígena infantil se dedica en cierta medida al trabajo informal en las mañanas. Se detectaron, en primer lugar, un fuerte conflicto respecto al uso de las lenguas, ya que nos encontramos no solamente con niños indígenas de un grupo étnico conviviendo con niños mestizos monolingües en español, sino también con grupos escolares con una mezcla de niños de distintas lenguas indígenas y niños mestizos en un sólo salón. En las primeras visitas resaltan también ciertas cuestiones de discriminación que van desde las risas y burlas, hasta problemáticas más fuertes que lastiman la autoestima de los niños indígenas, representando un problema psicológico para ellos. Existe en general una baja autoestima entre ellos, hay miedo de admitir su pertenencia étnica, lo cual conlleva obviamente también a una serie de problemas de aprendizaje para estos niños y a una serie de problemas en el aprovechamiento escolar.

Por otro lado, se nota una deficiencia en la formación de los maestros, los cuales no han sido preparados para enfrentarse a grupos multiétnicos dentro de las escuelas urbanas. Durante la formación inicial de la mayoría de los maestros hace ya algunos años, el tema de la interculturalidad todavía no formaba parte del currículo de las escuelas normales. Gracias a la reciente creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, se está introduciendo el tema de la interculturalidad en las escuelas normales donde se forma la gran parte de los maestros. Pero los maestros que hoy en día están ejerciendo y que ya tienen cinco, 10, 20, 30 años de práctica docente no han sido preparados en ese tipo de temática. Entonces se encuentran con ciertas dificultades en su quehacer docente al no saber cómo reaccionar frente a los conflictos que se presentan en la clase; al saber identificar a los niños indígenas; no se sabe cómo incorporar el conocimiento y la sabiduría de los grupos étnicos a través de los niños, los propios papás de estos niños, al contenido de la clase sin reducirlos a simples elementos folclóricos de la cultura indígena mediante la práctica por ejemplo de una danza “típica” sin investigar y conocer el contexto y el ritual al cual pertenece; como recuperar el conocimiento previo de estos niños para de ahí partir construyendo un aprendizaje significativo. Simple-

mente no cuentan con las herramientas suficientes para enfrentar estas situaciones.¹⁸

Aunado a esto, se detecta una falta de material didáctico que le permitiría al maestro trabajar justamente este tipo de cuestiones. En referencia al material didáctico consistente para muchos maestros en los mismos libros de texto oficiales de la SEP, todavía no existe una revisión minuciosa de las lecciones en español, matemáticas, historia, geografía que se podrían prestar para trabajarlas desde un enfoque intercultural. No se necesita establecer un material didáctico expresamente intercultural, para impartir una materia de interculturalidad a los alumnos, sino la interculturalidad debería ser un enfoque transversal en todas las materias, recuperando este enfoque con distintos temas a lo largo del año escolar; tal cual como se pretende con el tema de género, el tema del medio ambiente, etcétera. En este sentido, se necesita revisar el material didáctico presente y proporcionar a los maestros las herramientas necesarias para poder trabajar con grupos multiétnicos en su salón y lograr con los niños una convivencia efectivamente basada en la tolerancia, el respeto y un reconocimiento mutuo, tanto entre los niños, como entre el maestro y los niños, el maestro y los papás de ellos.¹⁹

La migración de las familias indígenas de las regiones rurales a la capital del estado implica obviamente no sólo cambios y problemáticas específicas para los niños de estas familias, sino también para los demás integrantes. En este sentido se contempla también la investigación de algunos aspectos importantes en el marco de la migración de la población indígena a la ciudad de Pachuca, como son la situación de las mujeres indígenas en este nuevo contexto social, la organización de los jóvenes entre 16 y 24 años, el mercado laboral de los hombres, la inserción de los jóvenes indígenas en la educación superior, es decir en la universidad estatal.

Notas

- 1 Ambos citados en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=397
- 2 El INEGI realiza cada 10 años un censo de la población mexicana.
- 3 <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mlen01&c=3325>

- 4 INEGI (2005), *II Censo de Población y Vivienda*, INEGI, México.
- 5 http://www.inegi.gob.mx/lib/olap/general_ver3/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=7248
- 6 Este indicador fue agregado a las preguntas de los censos del INEGI en el año 1995.
- 7 Hay que tomar en cuenta que existe una discusión sobre la mejor forma de cómo definir cual persona es indígena o no. El INEGI utiliza en sus censos tradicionalmente el criterio lingüístico: la persona que habla lengua indígena y así lo registra en los censos, es la persona que cuenta, que se identifica como indígena. Sin embargo, es sabido que en los censos hay una gran cantidad de gente que no quiere admitir que habla lengua indígena, ya que han sufrido situaciones de discriminación al interior de la sociedad por otros grupos. De tal manera los datos del INEGI siempre subestiman la población indígena en el país. También hay que considerar que el INEGI cambió la estrategia de identificación de la población indígena a partir del censo de 1995, cuando se incluyó una pregunta nueva en el cuestionario acerca del contexto cultural en donde crece una persona. Dicha pregunta indaga acerca del hogar del encuestado y específicamente si el papá o la mamá hablan lengua indígena; deduciendo de esta manera que una persona o un niño creciendo en un hogar indígena, también crece en un ambiente cultural indígena y por ende, culturalmente, pertenece a la población indígena del país. No existe hasta la fecha una pregunta de autoadscripción en los cuestionarios de INEGI como “¿Se siente Usted indígena? ¿Usted se autodenomina indígena?”, lo cual podría arrojar un resultado de la cantidad de HLI totalmente distinto al que conocemos hasta hoy.
- 8 http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=90
- 9 Una excelente recopilación y discusión de la historia de la educación indígena en México se encuentra en Bertely (2001), la cual ha sido fuente principal para este apartado.
- 10 Se trataba de un nuevo enfoque de enseñanza que hasta la fecha se sigue discutiendo desarrollando y perfeccionando en distintos proyectos de investigación y aplicación (véase por ejemplo los trabajos de Hamel 2001). Sin embargo, de forma paralela sigue existiendo hasta la fecha la práctica de la enseñanza-aprendizaje únicamente en español. Este modelo rompe al momento del ingreso de los niños indígenas a las escuelas, con la enseñanza dentro de la familia en la lengua propia, nativa de estos niños, tratando de enseñar a estos niños indígenas a escribir y leer en una lengua que ni siquiera es propia.
- 11 <http://constitucion.gob.mx/index.php?idseccion=11&ruta=1>
- 12 Las reflexiones vertidas en este apartado se entienden como un resumen sumamente breve de algunos de los aspectos importantes al momento de conceptualizar y discutir los términos de interculturalidad, multiculturalidad y cultura. De ninguna manera pueden ser exhaustivas o completas, sino se refieren como algunos tópicos de interés epistemológico y teórico para el tema.
- 13 Se trata de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con financiamiento del Fondo Sectorial SEP-

SEByN-CONACyT con clave 2004-C01-27 (Secretaría de Educación Pública-Secretaría de Educación Básica y Normal-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), el cual inició en marzo del 2006 y concluirá en diciembre del 2007. Por lo tanto se presentan resultados preliminares durante el desarrollo del proyecto. En el proyecto participan los Drs. Sócrates López Pérez y Carlos Rafael Rodríguez Solera de la misma universidad, así como la Dra. Ursula Bertels de la Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Alemania y estudiantes de ambas instituciones.

- 14 Fuente: http://www.cdi.gob.mx/indicadores/em_cuadro01_hgo.pdf
- 15 Estos datos fueron recopilados mediante el *Formato 911* que se llena cada año escolar por parte de los maestros y directores de las escuelas de educación básica y se remiten a la SEP para integrar las estadísticas educativas del país. Datos proporcionados por la Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe de la SEP.
- 16 Se efectuó una evaluación externa de las actividades realizadas por la Coordinación Estatal de Educación Intercultural Bilingüe en todos el Estado d Hidalgo, recopilando datos de 700 maestros en una muestra representativa de los municipios.
- 17 Área Geo-Estadística Básica, definido por el INEGI como una unidad de ubicación espacial. No siempre coincide con las colonias de las zonas urbanas. Para fines de este estudio el INEGI proporcionó los datos desglosados por población hablante de lengua indígena mayor de 5 años en base al censo del 2000 según su vivienda ubicada en los AGEBS de la ciudad de Pachuca. Por tal razón los datos que se presentan a continuación refieren al área geo-estadística básica como unidad de ubicación espacial.
- 18 Algunos aspectos similares fueron señalados por Saldivar (2006:15) como resultado de una investigación muy amplia sobre los niños indígenas en las escuelas urbanas de México, D.F., Guadalajara y Monterrey. Ella menciona principalmente tres elementos: “un manejo reduccionista de lo que es ser indígena (son buenos para las cuentas y manualidades), minimización del problema (yo a todos los trato por igual) y la intolerancia a la diferencia (opresión del lenguaje)”.
- 19 Es pertinente recordar nuevamente que este artículo presenta resultados preliminares y que el equipo de investigación y trabajo todavía sigue en la fase de trabajo de campo, el levantamiento y el análisis de los datos. Resultados finales se presentarán a principios del año 2008.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán
1990 *Obra antropológica. Crítica antropológica*. México, INI.
- Auernheimer, Georg
2003 *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 3ª edición, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft.

Bertels, Ursula et al.

2004 *Ethnologie in der Schule. Eine Studie zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz*. Münster, Waxmann.

Bertely Busquets, María

2001 "Educación indígena en el siglo XX en México". En: Pablo Latapí. *Un siglo de educación en México*. México, Siglo XXI, pp. 74-110.

Consejo Nacional de Población, CONAPO

2001 *La población de México en el nuevo siglo*. México, Secretaría de Gobernación.

Geertz, Clifford

2003 *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Hamel, Rainer Enrique

2001 "Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización". En: Roberto Bein y Joachim Born (eds.). *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires, UBA, 143-170.

Márquez Morfín, Lourdes

1993 "La evolución cuantitativa de la población novohispana: siglos XVI, XVII y XVIII". En: Conapo, *El poblamiento de México. Una visión histórico-demográfica*, Tomo II. Secretaría de Gobernación, México, pp. 36-63.

Rabell Romero, Cecilia

1993 "El descenso de la población indígena durante el siglo XVI y las cuentas del gran capitán". En: Conapo, *El poblamiento de México. Una visión histórico-demográfica*, Tomo II. Secretaría de Gobernación, México, pp. 18-35.

Raesfeld, Lydia y Sócrates López Pérez

2006 *Evaluación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural en el estado de Hidalgo*. México, D.F., SEP (manuscrito).

Saldívar, Emiko

2006 "Indigenismo Urbano: Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F." Proyecto de investigación: Niños Indígenas en Escuelas Urbanas: los casos de las ciudades de Guadalajara, México y Monterrey, coordinado por la Dra. Regina Martínez Casas (CIESAS) y en colaboración con la Dra. Emiko Saldívar (UIA) y la Dra. Severin Durín (CIESAS). Trabajo presentado en el *Foro sobre la migración indígena en México: Ciudades Medias y Grandes Urbes*. 30 de Octubre de 2006. México, D.F., CDI. (http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1917).

Touraine, Alain

2001 *¿Podremos vivir juntos?* México, FCE. (2ª edición en español)

Valencia Rojas, Alberto

2000 *La migración indígena a las ciudades.* México, INI, PNUD.

Sitios de Internet

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

<http://eib.sep.gob.mx>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

<http://www.cdi.gob.mx>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

<http://www.inegi.gob.mx>

Instituto Nacional Indigenista

<http://www.ini.gob.mx>

Organización Internacional del Trabajo

<http://www.ilo.org>

10

Verónica
Ruiz L.

La estigmatización en los salones de clase de los refugiados guatemaltecos: el caso de La Trinitaria, Chiapas, México

Desde hace 4 años, como parte de mi proyecto de maestría y posteriormente del doctorado, he mantenido estrecha relación con las comunidades de origen guatemalteco ubicadas en el municipio de La Trinitaria, Chiapas.

En este tiempo, he intentado enfocarme en el estudio de los cambios identitarios de la población refugiada, y de las comunidades que estos han construido en el nuevo territorio, valorando el grado de integración social que ha conseguido esta población. Es por ello que he sido testigo de las prácticas discriminatorias que ellos enfrentan cotidianamente, no sólo de parte de la población aledaña, sino de parte de las propias autoridades municipales y federales que consideran inadecuada la actitud de los refugiados cuando exigen sus derechos civiles y económicos.

A diferencia del exilio español, argentino o chileno, los refugiados guatemaltecos no gozaron del mismo recibimiento debido a que eran mayoritariamente indígenas que llegaban a sumarse a la población chiapaneca con altos índices de marginación. A veinticinco años de haber ingresado a territorio mexicano, recién en noviembre de 2005, la Secretaría de Relaciones Exteriores terminó de entregar a la población refugiada sus cartas de naturalización, mismas que el gobierno mexicano ofreció conceder desde 1996, a raíz de los Acuerdos de Paz en Guatemala.

Estas cartas llegan cuando ya existe una generación de hijos nacidos en territorio mexicano, muchos de ellos incluso ya casados, otros realizan sus estudios de educación media superior. Todos ellos han su-

frido al igual que sus padres la discriminación, en este caso desde un espacio particular en su formación como ciudadanos: la escuela.

Según la Convención de 1951 sobre el estatuto de los Refugiados, en su artículo 22 señala que los Estados deben conceder a los refugiados el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental.¹ No obstante, los hijos de refugiados han sido frecuentemente discriminados por las autoridades municipales y estatales que se niegan a otorgarles los mismos apoyos que a otras comunidades mexicanas.

Por más de 10 años, la población infantil de los campamentos de refugiados no fue beneficiada por las instituciones educativas estatales y federales, por lo que la propia población refugiada se organizó financiándose mediante el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), trabajando en la formación de promotores educativos que hicieran frente a la emergencia del momento que el Estado mexicano ignoraba.

Los promotores de educación eran indígenas kanjobales, y en la práctica lo que proporcionaban a su propia población era un programa básico de alfabetización apoyándose principalmente en la lengua materna. Seguramente, si esto hubiera sido valorado y retomado por las autoridades educativas mexicanas, se hubiera conseguido fortalecer esta experiencia y echar a andar un programa intercultural que enfrentara el rezago educativo en la población infantil y que propiciara la integración de refugiados de segunda generación desde el campo vital de la educación.

No obstante, cuando en 1996 el gobierno mexicano ofrece la integración definitiva de la población refugiada que prefiere no retornar a Guatemala, adquiere el control de las instalaciones de salud y educación creadas con fondos internacionales, y decide también suspender la participación de la población refugiada en tales espacios.

Desde entonces, las escuelas de las comunidades de origen guatemalteco, quedaron registradas por el gobierno estatal como escuelas bilingües sin que en la práctica tuvieran tal función. Los maestros son efectivamente bilingües, hablan el español y una de las lenguas mayas de la región, que nunca es la de las comunidades de origen guatemalteco.

Esto obedece a varias situaciones: no existen profesores kanjobales de educación básica puesto que el nivel de bachillerato lo han alcanzado muy pocos jóvenes kanjobales. Por otro lado, no ha habido interés de las autoridades educativas en formar a profesores kanjobales, y por último, la dinámica sindical en el magisterio nacional y regional no permite instalar al profesor bilingüe en su propia región lingüística, sin que antes éste gane ese derecho mediante años de trabajo en otras regiones lejos a su propio domicilio. Por lo que en caso hipotético de que los hubiera, tampoco podrían ejercer dentro de su propia comunidad.

Con esto quiero decir que para las autoridades mexicanas, la educación y el reconocimiento de las lenguas propias de los refugiados, no es una prioridad. Si bien en Chiapas no existía población kanjobal antes del refugio (aunque sí la había por la movilidad que existe en toda frontera), no era una población suficientemente grande como para ser reconocida por el Estado mexicano. Pero si hubiera existido voluntad política en estos 25 años, se tendrían ya algunos educadores de origen kanjobal trabajando con niños de formación preescolar, etapa que no deja de ser importante, puesto que es la edad en que los niños aprenden a hablar y construyen una estructura lógica del mundo que los rodea.

Actualmente, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) reconoce ya la lengua Kanjobal, Chuj y Mam como lenguas indígenas nacionales, pero no lo han hecho de la misma manera las escuelas normalistas donde se forman los profesores bilingües.

Según cifras oficiales,² la población en el estado de Chiapas es de 4 millones, de donde la población indígena es cerca de 1,280,000 de los cuales 13 mil son kanjobales. La Gloria, es una de las comunidades de origen guatemalteco más grandes del estado y la más grande del municipio de La Trinitaria, en la zona conocida como Los Llanos. Está formada por 428 familias y más de 2,500 habitantes,³ si bien estas cifras varían constantemente debido al alto nivel de migración hacia los Estados Unidos.

Es la comunidad de origen guatemalteco con mayor cantidad de población kanjobal (aproximadamente 85%). A pesar de ser reconocida por la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), la CDI y la Co-

misión de Ayuda a Refugiados (COMAR) como población indígena, los profesores de educación básica, media y media superior, sólo permiten el uso del español dentro del salón de clases, pues consideran que pierden autoridad ante el alumno si usa un idioma que ellos no conocen.

Al interior de la comunidad, los estudiantes se diferencian particularmente a partir del origen étnico de sus padres manifestándolo a través del idioma. La lengua materna continúa siendo utilizada en todos los espacios de la vida diaria, excepto dentro de la escuela, donde los profesores prohíben su uso.

Los Kanjobales, o Migueleños como prefieren autodefinirse (por ser originarios de San Miguel Acatán, Huehuetenango), son mayoría en los salones de clase. Los mestizos son llamados por los indígenas “kaixlan”⁴ o “bez’ap”, pero se autodefinen como “gente entendida” por hablar el castellano. Aunque la convivencia de los años de refugio ha llevado muchas veces a los mestizos a entender el kanjobal, se niegan a hablarlo, puesto que es la forma en que han decidido marcar su diferencia ante la población indígena, ya que comparten junto con ellos el refugio y la pobreza.⁵

Por ello, para los kanjobales el uso de la lengua es lo que los define como indígenas, a partir de ella dicen diferenciarse de los demás, sean mexicanos o guatemaltecos.⁶ En ocasiones les parece contradictorio el anhelo de ser mexicanos con el hecho de continuar haciendo uso de la lengua, pero para la mayoría no existe problema en ser las dos cosas: kanjobal y mexicano.

No obstante, en la escuela es donde más se hace la diferenciación entre el que habla lengua indígena y castellano, y esta diferenciación se desarrolla en un espacio de desigualdad social, entre grupos que ocupan posiciones asimétricas en el espacio social: los que trabajan la tierra y los que no, los refugiados y los maestros.

Los maestros en las comunidades son un buen ejemplo de esta relación entre grupos dominados y dominantes. Aunque ellos son bilingües también, han aprendido –al igual que lo hacen ahora los hijos de refugiados– los valores, estereotipos y prejuicios hacia su grupo de pertenencia desde la cultura mestiza dominante.

La escuela es el espacio idóneo para la reproducción de expresiones de desigualdad social, y la discriminación hacia lo guatemalteco se

asimila como “característica natural o esencial” negativa. Son los propios maestros los que me han hablado de la necesidad de aculturizar a esta población que continúa, según ellos, sumida en la ignorancia, y que rinde poco escolarmente por ser guatemalteca.

El vestido fue abandonado por las mujeres kanjobales con el objetivo de pasar desapercibidas ante los agentes mexicanos de migración.⁷ Hoy día, las jóvenes no lo utilizan más que en la fiesta patronal. Pero actualmente, los maestros de secundaria también generan el abandono de este elemento cultural, pues no permiten que las jóvenes utilicen su traje tradicional en eventos cívicos escolares como es el día de la bandera, el aniversario de la independencia, etc., con el argumento de que su traje es guatemalteco y no mexicano.

El hecho de que las autoridades escolares les prohíban utilizar su propio vestido en las actividades escolares, es interpretado como un ejercicio de poder de “los verdaderos mexicanos” hacia aquellos que son guatemaltecos. No obstante, para los maestros resulta una contradicción que los jóvenes pretendan ser reconocidos como mexicanos haciendo uso de su propia lengua y vestido,⁸ las que no consideran parte de la cultura “nacional”.

A pesar de que esta comunidad resiste la estigmatización por ser una población fuertemente cohesionada, los alumnos poco a poco asumen la carga negativa hacia su cultura: su lengua es un dialecto inculto, sus conocimientos son sólo creencias populares, su vestido es sólo folklor guatemalteco y la organización comunitaria y sus tradiciones son un obstáculo para el desarrollo y su integración total a la nación.

Por otro lado, no existe relación entre los contenidos del programa educativo y la vida de la población. Su historia como grupo étnico que se integró desde hace décadas al estado de Chiapas, no aparece en los libros de texto; de hecho, el Atlas de México que reciben gratuitamente los estudiantes de primaria, no considera a los kanjobales en su mapa sobre lenguas indígenas, es decir, en los libros de texto no se ven reconocidos como parte del mosaico cultural del país, lo que promueve la sensación de extranjería.⁹

La Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG) visitó en 2005 las comunidades donde se ubica la mayor cantidad de población indígena kanjobal, y le proporcionó documentos que consideran po-

dría reafirmar su pertenencia cultural, pues les preocupa que esta población esté modificando su lengua al ir incorporando palabras en castellano. Por ello, entregaron en La Gloria y otras comunidades, desde libros de educación sexual hasta la constitución de Guatemala, así como documentos hemerográficos que hablan sobre la cultura kanjobal en aquel país. Estos materiales no han llegado a los más jóvenes y los adultos no tienen interés en revisarlos, porque me parece, no les interesa estudiar su cultura sino vivirla, por lo mismo las revistas han sido olvidadas en los rincones de las casas.¹⁰

Tampoco hay que olvidar que la mayoría de las veces los kanjobales hablan pero no escriben su lengua, y que la mayoría de los adultos eran analfabetas cuando llegaron a México, por lo que son muy pocos y casi siempre hombres adultos (promotores de cultura, celebradores de la palabra de Dios, pastores evangelistas) quienes leen textos en akateco. Y ya que la educación formal sólo la reciben en castellano, los jóvenes no han tenido oportunidad de familiarizarse con su lengua de forma escrita.

Los profesores de primaria y secundaria, no han entendido hasta ahora que para los kanjobales es importante la permanencia de su lengua, pues es el medio de socialización y transmisión generacional de los valores del grupo y a través de ella se reproducen culturalmente.¹¹ Para los kanjobales, el uso de su idioma les permite hacer frente como grupo a la población mestiza de la comunidad y de los mexicanos aldeanos; pues aunque no es el único elemento que define la identidad del grupo, sí es uno de los más importantes, ya que como dije anteriormente, es por medio de la lengua y no del vestido, como se distinguen de los demás.

Es necesario que las autoridades educativas del estado de Chiapas enfrenten seriamente la realidad multicultural del estado y respondan adecuadamente a ello. Mucho se ha hablado en los últimos años de la diversidad cultural del país y de la necesidad de aplicar programas interculturales en las escuelas, que ayuden a los distintos niños y jóvenes indígenas a formarse en un contexto de respeto e igualdad de su cultura con la dominante nacional.

No obstante, esto no se va a dar mientras el Departamento de Educación Indígena dependiente de la Secretaría de Educación Públi-

ca, no realice un análisis crítico sobre sus programas y la forma en que se designa a la planta docente dentro de las comunidades indígenas.

Los profesores indígenas que actualmente trabajan en estos campamentos, deben recibir también una formación que contenga las nuevas concepciones de la educación intercultural, que a sabiendas que no podrán aplicar inmediatamente, sí les vaya provocando a ellos mismos una reflexión respecto a la necesidad e importancia de que estas poblaciones indígenas, tanto como de las que ellos provienen, mantengan su identidad cultural, puesto que no atenta contra la cultura nacional sino que la enriquece.

Los maestros no pueden cambiar las condiciones socioeconómicas de esta población, y quizá tampoco evitar que año con año los jóvenes de la comunidad decidan migrar y dejar sus estudios en busca de mejores oportunidades en las ciudades del “norte”; pero sí pueden ayudarles a mantener fuerte la cultura propia que les proporciona un referente identitario que les permite afrontar la realidad de la migración con mayor seguridad de sí mismos, ya que la identidad cultural proporciona la seguridad psicológica necesaria para dar sentido al caos de experiencias externas y es una guía para canalizar la necesidad de afiliación social.¹²

La población joven de la comunidad, al igual que muchos grupos indígenas que migran a Estados Unidos, sufren el conflicto interior de la afiliación cultural, pues se saben pertenecientes a un grupo que no comparte muchos contenidos culturales con la comunidad mayoritaria. Como muchos especialistas en el tema explican, este conflicto surge de manera natural en la adolescencia, pero se puede acrecentar en el contexto de la migración, o en el de un contexto social y escolar donde el rechazo y la xenofobia es la norma.¹³

Para hablar de integración es necesario hablar de un proceso compartido en el que se debe tener presente la igualdad real de oportunidades y derechos sociales, así como el respeto a la cultura propia de la población refugiada, con lo que se daría un compromiso mutuo en el que se comparta un mínimo de valores. Con esto quiero decir, que para que podamos hablar de integración debemos dejar de lado la idea de aculturación o asimilación y en cambio, considerar la de negociación entre las autoridades escolares, comunitarias, padres de familia y

alumnos; donde ningún sector considere que es menospreciada su pertenencia cultural, pues sólo así se dará una convivencia intercultural social exitosa.

Cuando los profesores declaran que la población de origen guatemalteco debe abandonar su lengua, su forma de vestir, o les molesta que las actividades escolares se alteren por las prácticas comunitarias (fiestas patronales, por ejemplo), se están inclinando por la asimilación y no por un proyecto de integración. ¿Cómo combinar el respeto a la población refugiada con la integración sociocultural de los hijos de primera y segunda generación que desean ser reconocidos como ciudadanos mexicanos sin perder su especificidad cultural? Si partimos de que la cohesión social de un país multicultural como México debe asegurar un mínimo de valores compartidos (que forman parte de la identidad ciudadana), debemos aceptar también que entonces debe existir participación de todos los sectores de la sociedad en los proyectos nacionales, incluyendo el escolar, por ser el lugar donde se reproducen muchos de estos valores. Para ello, es necesario que los padres de familia y los estudiantes se involucren en las actividades cívicas desde su realidad cotidiana, y que para ello no sea un obstáculo su especificidad cultural, es decir, que la cultura y pertenencia de esta población no sea centro de prejuicios y estereotipos que “naturalizan” cualidades de los grupos.

Si los profesores de La Gloria opinan que sus alumnos “rinden escolarmente menos porque son guatemaltecos”, no están considerando que la población refugiada se ha enfrentado por décadas a condiciones socioeconómicas adversas, por lo que el rezago educativo al que se enfrentan es parte de un problema social (cultura de la pobreza) que en ningún caso debe confundirse con el contenido de su cultura originaria. Es difícil el rendimiento académico cuando no se goza de las condiciones básicas para el desarrollo de cualquier sociedad, desde la vivienda hasta el trabajo, sin mencionar que los estudiantes están sufriendo la ausencia de los padres que se han visto forzados a migrar para combatir estas mismas condiciones de miseria.

La educación no sólo debe ser la reproducción y transmisión repetitiva de conocimientos, sino que debe capacitar para abrirse camino en la sociedad, es decir que debe ser práctica, apoyando a los jóvenes y niños para que funcionen y enfrenten con mejores herramientas la realidad social y laboral que les está tocando vivir.

Hasta ahora, la escuela sólo les ha transmitido los valores de la cultura dominante, pero sería bueno que prontamente las autoridades del estado voltearan a ver a la población de origen guatemalteco, que al igual que otras comunidades indígenas del estado, esperan tener una escuela respetuosa hacia su forma de ver la vida. Sólo una educación que reconoce los distintos elementos culturales de la población nacional, preparará a las nuevas generaciones para que a su vez sean respetuosos de otros modelos culturales, lo que no deja de ser importante en un estado como el de Chiapas en el que la discriminación es parte de la realidad social cotidiana.

Para autores como Buscarais y Prats, es necesario que la escuela ayude a los alumnos a crecer “hacia arriba” (compensando académicamente y dando instrumentos mentales), y por otro lado, “crecer hacia los lados” (adaptando los procesos de aprendizaje a su peculiaridad cultural y fomentando sus aspectos más valiosos).¹⁴

Los contenidos curriculares no tienen por qué seguir siendo ajenos a la realidad comunitaria, y los profesores deben superar los prejuicios que mantienen frente a la población de origen guatemalteco, lo que no va a suceder si las propias autoridades educativas no realizan una autocrítica constructiva sobre la formación de la planta docente y no le proporciona los espacios en los que ésta aprenda a valorar los aspectos positivos de otras culturas, brindándoles los puentes pedagógicos que ayuden a superar el rezago educativo de la población de origen guatemalteco.

Como dije antes, los profesores indígenas se han formado en un contexto social que los discrimina a ellos mismos por su pertenencia étnica, por lo que el largo camino que debe andarse implica también un cambio de criterio en los propios profesores, que permita una actitud nueva dentro del aula, en la que no se resalten las diferencias culturales, sino los aspectos comunes entre grupos humanos.

Notas

- 1 *La Convención de 1951 sobre el Estatuto de los refugiados*, ACNUR, Sección de Información Pública, s/f., p. 9. Hasta el 17 de julio de 1990 la legislación mexicana no contemplaba la figura jurídica de refugiado, y la de asilado político resultaba insuficiente pues deben comprobar individualmente que son víctimas

- de persecución. Hasta noviembre de 2002 el Estatuto de 1951 y el Protocolo de Refugiado de 1967 no habían sido ratificados por México; ver Aguilar Zinder, “Vivir sin temor”, en <http://www.reforma.com>, 05/11/2002.
- 2 Página Internet del CDI, 16 julio, 2006.
- 3 En 2001 ACNUR reconoce 2200 habitantes. Actualmente la jurisdicción de salud registra casi 3000. ACNUR (2001), *La Integración de Refugiados Guatemaltecos en Chiapas. Resumen Ejecutivo Final*, Comitán, Chiapas (en CD ROM).
- 4 Según V. Reifler Bricker (1989) este término que define a los mestizos es común en toda la zona maya.
- 5 Una manera de discriminar a la población indígenas es llamándola “indios chuj”, haciendo referencia a que gran parte de la población indígena tenía por hábito en Guatemala bañarse en temascal, llamado “Xuj” en kanjobal.
- 6 Los Kanjobales también se diferencian entre ellos según el municipio y la comunidad de la que provienen. Por lo general se autodefinen y son llamados kanjobales por el idioma, pero algunos adultos explican que el nombre correcto de la lengua que practican es Akateco porque es lo que hablan en San Miguel Acatán, diferenciándolo del kanjobal que se habla en otros municipios como son Marquillas, Soloma, etc. Por su parte, Roberto Zavala (1992) encontró que los habitantes de San Miguel Acatán se refieren a su lengua con el nombre de Kuti, “nuestra lengua”, y que aunque los Mayistas les denominan Akateco, para ellos esta denominación les era ajena. Sin embargo, no encontré en La Gloria alguien que relacionara la palabra Kuti con su propio idioma.
- 7 No obstante, el abandono de ciertos elementos culturales no supone necesariamente la renuncia de la identidad, más bien podríamos estar presenciando lo que Miguel Bartolomé llama *transfiguración cultural*, es decir, la estrategia adaptativa que algunos grupos generan para sobrevivir o ser aceptados, para lo que se renuncia a ciertos elementos culturales observables (Bartolomé 1997:73).
- 8 Por ejemplo, en la conmemoración del Día de las Madres en 2005, una estudiante fue disfrazada de “indígena” para recitar el poema Madre India, vestida por las maestras de forma similar a las mujeres revolucionarias de 1920 –las llamadas “Adelitas”– con faldas amplias y trenzas largas, en vez de permitirle apropiarse del texto y presentarlo de manera natural.
- 9 Ver Bonilla Rius (coord.) (2000) *Atlas de México de Educación Primaria* (5ta edición revisada para ciclo 2003-2004), México. No obstante el mapa cultural de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios si considera como propia la lengua kanjobal junto con otras que crecieron en número a raíz del refugio guatemalteco, como es el Mam y el Chuj.
- 10 Por otro lado, cuando la ALM les entrega la constitución de Guatemala, se les reafirma simbólicamente que no pertenecen al lugar que ahora habitan. En cambio, podrían encontrar quizá más interesante un documento donde se les explique de forma simple, los derechos que les concede como ciudadanos la constitución mexicana.

- 11 Autores como Rodolfo Stavenhagen aseguran que la identidad étnica se basa fundamentalmente en el uso cotidiano de la lengua indígena –aunque no sea este elemento el único que la defina– pues es “el medio de socialización y transmisión generacional de los principales valores del grupo...” (Stavenhagen 1982:33, citado en Méndez y Mercado, Leticia (comp.) (1992). *I Seminario sobre identidad*, IIA-UNAM, p. 127.)
- 12 Buscarráis Estrada, Prats Gil, *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2001, p. 39.
- 13 *Idem.*
- 14 *Ibid*, p. 50

Bibliografía

ACNUR

- 2001 *La Integración de Refugiados Guatemaltecos en Chiapas. Resumen Ejecutivo Final*, Comitán, Chiapas, 2001 (en CD ROM).

Abric, Jean-Claude

- 2001 *Prácticas sociales y representaciones sociales*, México, Ediciones Coyoacán.

Aguayo, Sergio

- 1985 *El Éxodo Centroamericano*. México, SEP.

Aguayo, Sergio

- 1998 *El Refugio Guatemalteco y los Derechos Humanos*. México, COLMEX-UNRISD.

Álvarez Cruz, Tania

- 2004 *La concepción y uso del cuerpo en jóvenes indígenas migrantes de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Primer Seminario de Estudios sobre la Frontera Sur INI – ECOSUR*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 3 de noviembre.

Bartolomé, Miguel Alberto

- 1997 *Gente de Costumbre y Gente de Razón*. México, Siglo XXI-INI.

Bourdieu, Pierre

- 1991 *El Sentido Práctico*. Madrid, Taurus.

Buscarráis Estrada, Prats Gil

- 2001 *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

Fernández Fernández

- 1990 “Migraciones y cambio sociopolítico en las comunidades centroamericanas del sur de California”. En: *Cultura Hispana en los Estados Unidos de América*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Freyermuth Enciso, Graciela, *et al*

1993 *Refugiados guatemaltecos en México. La vida en un continuo estado de emergencia*. México, CIESAS-Instituto Chiapaneco de Cultura.

Giménez, Gilberto

2000 "Identidades étnicas: estado de la cuestión". En: Leticia Reina, *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. México, CIESAS, INI, PORRUA.

Giménez, Gilberto

2004 *Materiales Teórico para una Teoría de las Identidades*. Seminario Permanente en el IIS-UNAM.

Giménez, Gilberto

2005 *Teoría y Análisis de la Cultura*. México, CONACULTA.

Goffman, Erving

1989 *Estigma. La Identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Hernández Castillo, Rosalva Aída

1988 *Mecanismos de reproducción social y cultural de los indígenas Kanjobales refugiados en Chiapas*. México, ENAH.

Hernández Castillo, Rosalva Aída, *et al*

1993 *La experiencia de refugio en Chiapas. Nuevas relaciones en la frontera sur mexicana*. Academia Mexicana de Derechos Humanos-CIESAS-OXFAM, México.

Hernández Madrid, Miguel J.

1990 *La comunidad autoritaria*. México, El Colegio de Michoacán.

INEGI

2000 *Los Jóvenes indígenas en México*. México, INEGI.

Méndez y Mercado, Leticia (comp.)

1992 I Seminario sobre identidad. México, IIA-UNAM

Pérez, Maya Lorena

2003 "La Comunidad indígena contemporánea. Límites, fronteras y relaciones interétnicas". En: *La comunidad a debate. Reflexiones en torno al papel de la comunidad en el México contemporáneo*. PROIMMSE-UNAM, 15-17 Octubre, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Reifler Bricker, Victoria

1989 *El Cristo Indígena, el Rey Nativo*. México, FCE.

Robles Berlanga, Héctor, *et al*

2004 *Entre las fábulas y la realidad, los ejidos y las comunidades con población indígena*. México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Ruiz Lagier, Verónica

2003 *En busca de la Comunidad. El caso de La Gloria, Chiapas*. México, CIESAS. (Tesis de Maestría)

Zarate Vidal, Margarita del Carmen

1998 *En Busca de la comunidad. Identidades recreadas y organización campesina en Michoacán*. México, El Colegio de Michoacán.

Zavala, Roberto

1992 *El Kanjobal de San Miguel Acatán*. México, IIF-UNAM.

I. Vivimos en una sociedad multicultural, sincronizada en espacio y tiempo

Se entiende por sincronicidades todo lo que nos pasa o se presenta de forma espontánea, no planificada y de cierta importancia. Lo que une la casualidad con la sincronicidad, es justamente su carácter espontáneo, lo que las separa es el aspecto de la importancia. Cada uno de nosotros es capaz de revelar sincronicidades, o sea descubrir la interrelación entre dos eventos paralelos por intuición –si es que nos ocupamos intensamente con algo y somos atentos a lo que pasa en nuestro entorno.

El término de sincronicidad se utiliza en dos sentidos diferentes: por una parte denomina la existencia paralela en espacio y tiempo de estructuras, eventos, hechos y acciones, por otra parte es un término técnico, en la teoría del psicoanalista suizo Carl Gustav Jung, que trata sobre la coincidencia de dos eventos que no parecen tener ninguna relación lógica y cuyo sentido se descubre solamente a través de la intuición. En palabras de la neuro-biología, el hemisferio derecho del cerebro, el afectivo e intuitivo, es el que sabe descifrar mensajes revelando la lógica interna combinatoria. En las sincronicidades, la casualidad tiene una causalidad.

Un análisis a partir de “sincronicidades” parte de las siguientes características:

1. El mundo es sincrónico en el sentido que los nuevos medios de comunicación permiten tomar contactos fuera de los límites na-

turales de espacio y tiempo. Es también una vieja técnica de los sabios en todas las culturas antiguas que sabían y saben comunicarse moviendo energías igualmente fuera del espacio y tiempo. Parte de la idea de la existencia de energías que se entrelazan y forman la base de sincronicidades cuyo enfoque permite destacar lo común, lo sincrónico, teniendo así consecuencias por lo que se refiere a la educación intercultural por la paz.

2. El método sincrónico se refiere a la organización del trabajo en sociedades que en el proceso de su industrialización, están, más cercanas a la producción agrícola cuya memoria es todavía presente. En la sociología de los *cross cultural studies*, de origen americano, se contrasta el estilo sincrónico (o policrónico) con el de monocrónico, más bien practicado entre los directivos de las grandes empresas transnacionales. El sincrónico es más personalizado, dejando un espacio para lo que aparezca de forma espontánea, el monocrónico persigue más bien una estrategia orientada hacia una meta predefinida.
3. El psicoanalista suizo Carl Gustav Jung introdujo *sincronicidades* como un término para dar a conocer un fenómeno que había experimentado él mismo. Dos acontecimientos sincrónicos (tal vez también consecutivos) que desde una mirada superficial no tienen nada en común, unidos por un hilo invisible portador de un mensaje revelado por intuición. Saber aprovechar este mensaje es hacer uso del hemisferio derecho de nuestro cerebro, más inteligente que el izquierdo, que solemos hacer funcionar en nombre de la racionalidad y del progreso de invenciones técnicas. Vivir con las sincronicidades aceptándolas también como forma aceptada de trabajo en las empresas, supone un cambio de valores aceptando la intuición como indicador de energías que no descubre el intelecto. Este nuevo enfoque representa la síntesis entre el saber tradicional y del moderno.

Las sociedades multiculturales se caracterizan por la coexistencia de grupos, mientras que la interculturalidad parte de los derechos humanos y de valores comunes compartidos, que los acercan y reúnen superando así controversias o simplemente aislamientos. Transformar una sociedad multicultural en intercultural supone entonces tanto la

aceptación de los derechos humanos como base de la convivencia y de valores como la tolerancia y el respeto mutuo. Sin embargo, parece que estos valores vienen muchas veces de afuera, mientras que detectar las sincronicidades quiere decir descubrir el hilo rojo entre estos grupos permitiendo así que los acepten como valores de adentro.

II. El proceso de globalización

Hoy en día, las sociedades multiculturales han llegado a ser una realidad en todos los continentes, aunque no en la misma intensidad o extensión, ni en todos los casos por las mismas razones, que pueden ser específicas. Dentro del marco de la mundialización, los procesos migratorios hacia los países del “primer mundo”, desde regiones del así llamado “cuarto” o del “tercer mundo”, están convirtiendo las sociedades en multiculturales con movimientos constantes. Ya nos hemos acostumbrado a la llegada de niños y adultos de África en “pateras” a las Islas Canarias o al sur de España o Italia.

Emigrando desde el continente africano, hombres mujeres y niños se han aventurado a hacer un viaje peligroso. No todos han sobrevivido este recorrido atravesando el océano bajo condiciones miserables. Dado que las Islas Canarias representan también un destino turístico de alto rango, son a veces los turistas quienes los encuentran en las playas prestándoles una ayuda de emergencia. Si bien se trata de casos más bien espectaculares explotados por los medios de comunicación, se pueden considerar la punta del iceberg. Otros emigrantes abandonan su región para huir de la violencia de la guerra como es el caso de la ex-Yugoslavia durante los años 90. Al mismo tiempo son las catástrofes medioambientales que contribuyen a la emigración. A los que se han refugiado por razones de emergencia inmediata como guerras, persecuciones y destrucción de espacios vitales, se agregan las personas que esperan encontrar mejores condiciones de vida con más posibilidades de cierto ascenso social, muchas veces resultado de falsas promesas por parte de “ganchos” que aprovechan también las esperanzas e ilusiones estereotipadas, difundidas principalmente por la televisión.

Este tipo de emigración se debe a procesos de globalización que de cierta forma se pueden considerar procesos neo-coloniales a escala

mundial que afectan a los mismos países industrializados. Aumentan la distancia entre los polos sociales de quienes acumulan riqueza en forma de capital y propiedad y de quienes no pueden satisfacer sus necesidades más vitales como consecuencia de procesos de inclusión y de exclusión.

Como afirman los economistas Sampedro y Berzosa (1996) en un análisis muy detallado, se puede constatar una clara agudización del foso que separa el mundo industrializado del mundo subdesarrollado en cuanto al proceso económico y social de la industrialización, criterio de referencia a la hora de clasificar los países en “desarrollados, subdesarrollados, en vías de desarrollo, país umbral”, etc.:

III. “El foso que se agranda”

“A pesar de la insuficiencia de los datos existentes y las limitaciones de las diferentes mediciones, los historiadores económicos y economistas están por lo general de acuerdo en que, en el pasado, las distancias económicas entre los diversos países del mundo eran sensiblemente inferiores a las que se observan en la actualidad. Hace cien años la renta por habitante media podía ser entre una tercera y una sexta parte en Asia y África respecto de la de los países desarrollados de Europa y América; hoy, en cambio, dicha relación es mucho más desfavorable. La distancia económica entre países hoy desarrollados y países subdesarrollados, que ya se daba cien años atrás, ha seguido en aumento.” (Sampedro, Berzosa 1996:205/6).

Según la estadística del Banco Mundial, “el 20% de la población tiene que vivir a escala mundial de un dólar americano por día”.¹ En esta misma línea de argumentación, de forma muy clara, Sampedro (2002) critica los efectos nefastos de la globalización, caracterizada por la *tecnobarbarie* y su integrismo, que se refiere tanto al progreso tecnológico como a la creencia que este progreso se debe únicamente a la industrialización tecnológica sin querer ver los efectos sociales, culturales y políticos.

Tal como lo explica José Luis Sampedro de forma ejemplar, existe una dinámica del capital hacia la acumulación-inversión nutrida por la ideología de la competitividad internacional. La economía basada en acciones concede cada vez más poder a los dirigentes de los consejos de

supervisión y de los accionistas interesados en la determinación de los plenos, por lo que se refiere a los beneficios garantizando así el rendimiento que exigen los accionistas. Las empresas en participación y los accionistas propietarios de los fondos cambian rápidamente, a escala internacional, como los fondos “Hedge”, aprovechándose como todas las empresas multinacionales de todas las ventajas legislativas en cuanto a derechos de propiedad, declaración en quiebra y venta. En Alemania, más aún en Baviera (Estado federado al sur de Alemania cuya capital es Munich), estuvimos viviendo el caso de la quiebra de Siemens –que había vendido su producción de móviles a BenQ en Taiwan–, lo que provocó graves consecuencias tanto para Siemens, siendo una empresa que simbolizaba valores tradicionales como fiabilidad y lealtad, como para la correspondiente plantilla cuya mayoría está en paro; todavía queda por solucionar.

IV. La sociedad multicultural

El hecho de desplazar la producción a países o regiones en los cuales los costos de producción son netamente más bajos tiene su consecuencia también a escala mundial. La segunda mitad del siglo pasado se caracterizó más bien por una clara repartición entre los países industrializados del “primer mundo” que aprovechaban los recursos naturales baratos (en parte del “Tercer mundo”) y la mano de obra o sea de los países o sea de las regiones económicamente más pobres –p. ej. de los llamados “trabajadores huéspedes” (“Gastarbeiter” en alemán) de España (Galicia, Extremadura) o de Italia del sur. Si bien la mayoría de ellos regresó mientras tanto a sus países de origen, los turcos emigrados se han quedado en Alemania donde siguen viviendo ya en la segunda, hasta tercera generación (NEU 1995). Podemos constatar una amplia gama de actitudes que va desde la creación de una capa social de empresarios exitosos hasta –sobre todo entre la juventud– casos de un rechazo completo de este tipo de sociedad. Claro que el miedo al terrorismo tiene también sus influencias a la hora de aceptarse o rechazarse mutuamente.

Mientras que en esta fase del auge económico casi no existía el paro por lo menos en Alemania, la situación está cambiando constantemente afectando al mercado de trabajo. En la medida que las empre-

sas se internacionalizan cambiando de formas de propiedad hacia fondos, acciones, etc., los lugares de producción siguen la lógica económica de competitividad y beneficios. Un ejemplo: La software para bancos se produce en los grandes centros en la India. Otro ejemplo serían las industrias maquiladoras en México cuyo aumento se debe al Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Recientemente están en competencia con las de China. Los países que el Banco Mundial califica de “países umbrales” ofrecen condiciones muy atractivas tanto para multinacionales como para PYMES. Por lo tanto, las Cámaras de Industria y Comercio en Alemania están haciendo publicidad por los mercados emergentes –en América Latina destacan México, Brasil, Chile y Perú. Quien sabe si algún día los destinos clásicos de la emigración europea volverán a acoger inmigrantes del Viejo Continente.

En las sociedades multiculturales conviven –de forma más o menos conflictiva o pacífica– personas y grupos de personas de muy diferente índole en cuanto a sus culturas, o sea sus idiomas, las religiones, las tradiciones, las generaciones, sus experiencias. Cada estado tiene su política y legislación; a escala de la Unión Europea vale el principio de la subsidiaridad: existe por un lado un marco general que garantiza la libre elección del país y lugar de residencia (con ciertas restricciones) dentro de la UE, por otro lado la legislación de cada estado estipula las normas que rigen el derecho a subsidios estatales, viviendas, etc. Mientras que en Francia (p. ej.), por su tradición, se ha conseguido más fácilmente la ciudadanía francesa al cumplir los requisitos unificados, Alemania, siendo un estado federado, apuesta más por una verificación individual de cada caso.

No obstante, bajo el gobierno “verde-rojo” del anterior canciller G. Schroeder, se promulgó una ley que facilitó el acceso a la ciudadanía alemana. A pesar de este cambio en la política referente del multiculturalismo, prevalece el principio de una verificación individualizada. Cada inmigrante refugiado es sometido a un examen jurídico que puede durar años, durante los cuales tiene el derecho de quedarse en Alemania ajustándose a una serie de restricciones fijadas por leyes. En casos concretos se puede expulsar a quienes han pedido asilo por no cumplir los requisitos legales –hecho que da lugar a protestas principalmente de ONGs involucradas en el apoyo a los inmigrantes-refugiados.

Las políticas multiculturales difieren no sólo de país a país, sino también de partido a partido. “La sociedad multicultural” ha sido, desde el inicio de su existencia, uno de los pilares más fuertes del Partido Ecologista alemán, que estuvo en el gobierno en una coalición con los socialdemócratas (SPD) bajo el canciller G. Schroeder (SPD) hasta septiembre de 2005. Se caracterizó por una actitud más abierta y liberal aceptando a los refugiados dándoles el derecho de quedarse en Alemania “de hecho” sin expulsarlos, apoyando la convivencia en escuelas, barrios, liberalizando el acceso al trabajo. La sociedad “multikulti” conllevaba la reivindicación de declararse abiertamente “país de inmigración” aceptando a los que quieran vivir en Alemania (excluyendo a “criminales”), promulgando una ley que facilitara la ciudadanía alemana. Con el cambio del gobierno con una gran coalición entre cristianodemócratas (CDU/CSU) y socialdemócratas bajo la canciller A. Merkel, se puede constatar cierto cambio hacia una política de integración de los inmigrantes. Se les requiere haber adquirido un trasfondo de asimilación; pero discutiendo cuáles son los conocimientos y reconocimientos de valores que se les exige. En fin, el debate sobre el carácter de la sociedad multicultural ha sido relegado a segundo plano ante reivindicaciones de fortalecer los valores fundamentales de una sociedad democrática tal como están fijados en la Constitución.

A pesar de los aspectos ideológicos en los debates, la sociedad multicultural es un hecho; además se considera unánimemente una necesidad vital tomando en consideración el aspecto demográfico: las tasas bajas de nacimiento en casi todos los países de Europa occidental ponen en peligro el sistema de pensiones que está basado en el “contrato de generaciones”. Además, siguiendo la lógica del mercado de trabajo, se liberalizan las condiciones de acceso, ofreciendo a expertos(as) altamente cualificados(as) –como ocurre en la industria electrónica de la India– un permiso de residencia y de trabajo. La convivencia de diferentes culturas ya ha llegado a ser el gran reto de nuestras sociedades y políticas.

V. Multiculturalismo e interculturalidad

La educación multicultural no es idéntica a la intercultural, ya que la multicultural parte del derecho de expresar su propia identidad

hasta la identificación pública con las tradiciones, costumbres y valores del grupo, en la mayoría de los casos del grupo religioso. El multiculturalismo como línea política lo apoya, la interculturalidad enfoca el acercamiento de creencias, posiciones, costumbres hasta aceptar los valores de tolerancia y respeto.

En las sociedades multiculturales conviven personas o grupos de personas; el multiculturalismo, por su parte, implica tanto una posición política como un programa ideológico de querer fomentar la llegada de inmigrantes haciendo más bien abstracción de sus motivos y de su voluntad de integrarse. Al revés, se apoya la identidad cultural de los inmigrantes en su comportamiento y en sus manifestaciones culturales. Para dar un ejemplo: en la ciudad de Colonia, se construyó la mezquita más grande de la UE. En este contexto también es interesante hacer un estudio más exhaustivo de los juicios en Francia y en Alemania acerca de los pañuelos de cabeza en situaciones oficiales. Se consideran símbolos de identificación con costumbres de tradición islamista. La lucha por el derecho de llevarlos públicamente en escuelas empezó en Francia, ya hace años.

En general, la jurisdicción francesa parte de que la escuela sigue, por lo menos en el territorio francés, el principio de laicidad, según el cual no se admiten símbolos religiosos de ninguna índole, ni del cristianismo, ni del islamismo. En Alemania, al revés, no existe esta tradición laica-republicana; por lo tanto, los juicios en los pleitos varían de una región a otra, dependiendo de si se trata de una región o de un Estado federado más tradicional con gobiernos federados de los cristianodemócratas o bien de Estados federados cuyos gobiernos dan prioridad a políticas de orientación multicultural. La jurisdicción también puede depender simplemente de la composición del tribunal. La línea multicultural se deja entrever en los juicios desarrollados en varios tribunales donde se admitió el uso del pañuelo en nombre de la libertad de expresar la propia identidad cultural.

En varios ámbitos de la sociedad, este caso concreto dio lugar a debates polémicos acerca de los límites del multiculturalismo, que se pueden aplicar igualmente a otros casos. En nombre de la liberalización de las mujeres y de la aplicación de los derechos humanos, grupos feministas protestaron contra los juicios retrógrados de aceptar los pañuelos de cabeza en situaciones oficiales, como es el caso de las escue-

las. Según ellas, estos juicios significarían un paso atrás en comparación con los logros de la sociedad civil y democrática que reconoce a las mujeres la libertad de vestirse libremente conforme a sus gustos. El debate estuvo concentrado en la duda de saber si el pañuelo era expresión de una identidad libremente escogida por las mujeres o más bien expresión de una conformidad implícitamente obligatoria. La feminista alemana Alice Schwarzer² se pronuncia muy claramente a favor de prohibirlos, tomando posición en contra del “relativismo cultural”, expresándose por el respeto y la aplicación de los derechos humanos, base de la sociedad de ciudadanos y ciudadanas libres.

Un ejemplo reciente es también la actual campaña en contra de las circuncisiones de mujeres adolescentes en algunas comunidades africanas –debate que está conmoviendo la opinión pública sobre todo en Francia.

¿Hasta qué punto la sociedad –que se define como civilizada y que a lo largo de su historia ha logrado llegar a la sociedad civil de hoy en día– puede tolerar prácticas culturales que van en contra de la integridad física y que, en el caso del debate sobre el pañuelo de cabeza, sospecha la aceptación, sino promoción tácita, de un retorno a la opresión de mujeres en nombre de la tolerancia multicultural? En otros términos: ¿a partir de cuándo se transforma la tolerancia de la multiculturalidad en un *laissez faire* que cierra los ojos ante corrientes que obligan al individuo a someterse a normas dirigistas? Además, los acontecimientos de la rebeldía de los jóvenes en barrios nuevos de París o la violencia en escuelas de Berlín, han suscitado dudas de si las sociedades multiculturales ofrecen realmente condiciones de igualdad en su sistema educativo y en la distribución del trabajo o si son más bien afirmaciones teóricas en un mundo, cuya repartición de los recursos se hace cada vez más conflictiva. La duda crece aún más al tomar en consideración los sentimientos de superioridad a partir de una ideología de la superioridad partiendo del estatus social, manifestado muchas veces de forma sutil o bien de forma opuesta en una tolerancia del *laissez faire* evitando por lo menos a corto plazo eventuales confrontaciones directas.

Ante estos retos, se hace más urgente una nueva reflexión acerca de la educación intercultural delimitándola de la multicultural. Tal co-

mo puntualiza Tubino (2003) en su comentario a la conferencia de Kymlicka (2003), el “Multiculturalismo no es interculturalidad”:

“Las políticas multiculturales evitan los desencuentros, las políticas interculturales promueven los encuentros. El multiculturalismo promueve la tolerancia, el interculturalismo el diálogo. (...) Las políticas multiculturales son acciones afirmativas, las políticas interculturales son acciones transformativas.” (Tubino 2003:74).

Esta diferenciación que delimita la educación multicultural de la intercultural, llama la atención a la constatación de que la tradición europea acerca de la interculturalidad difiere de la americana, ya que en ésta se entiende por “educación multicultural (...) un proceso orientado prioritariamente a ayudar al alumnado a desarrollar actitudes y valores más positivos hacia las personas de diferentes grupos culturales, raciales o de género.” (Sabariego 2002:75, nota 33).

El hecho de que se haya dado prioridad al concepto “intercultural” y no “multicultural”, desarrollado en el contexto estadounidense, se debe a la contribución del Consejo de Cooperación Cultural Europea que dio prioridad a que fueran procesos mutuos tanto de culturas mayoritarias dominantes como de minoritarias. El interculturalismo implica una filosofía de la educación por el respeto de los derechos humanos dirigiéndose al conjunto de la sociedad. Es la respuesta a un multiculturalismo que crea sociedades paralelas sin mayores diálogos y en constante peligro de conflicto. Se considera un proceso de todos los miembros de la sociedad incluso de la política en general, para que superen posiciones ideológicas que relacionan el status de las personas con su posición económica dando prioridad a los que ya tienen excluyendo al mismo tiempo a los que no cumplen con este criterio materialista. En esta línea, la interculturalidad persigue un ideal de cómo tendría que ser un mundo con criterios humanistas.

De todas formas, a la luz de las prácticas –a pesar de clasificarlas de *multiculturales* o bien de *interculturales*– parece justificado el comentario crítico de DEMORGON acerca de la distinción de ambos términos:

“Dans le passé, ils ont contribué à constituer, l’un et l’autre, de façon souvent mélangée, la source des cultures singulières. Dans le présent, ils

fournissent l'un et l'autre des blasons idéologiques plus différentialistes ou plus universalistes à des cultures par ailleurs toujours dominatrices.

Dans l'avenir, cela se poursuivra en dépit des efforts que nous faisons ici pour montrer que ces deux notions sont moins à considérer comme des solutions opposées de nos difficultés que comme des moments diversement orientés dans nos relations et nos adaptations culturelles.» (Demorgon 2002b:37).

Con esta posición, el autor encamina un razonamiento que supera la dualidad de planteamientos a favor de un análisis de cómo se desarrollan procesos de interculturación llegando a formar un nuevo paradigma dinámico a partir de las nuevas técnicas de información. El mundo intercultural es menos el resultado de ciertas políticas estatales que el producto de un proceso complejo económico, político y hasta psicológico de formas de aculturación (Demorgon 2000). La interculturación del mundo nos lleva a enfocar no sólo el aspecto de la educación, o sea las formas de intervención estatal, sino también las formas de creación cultural como cambio de *habitus* en diferentes culturas —que, por su parte, sí requiere como punto de partida una reflexión de cómo se pueden crear sociedades inter y no multiculturales.

Si este proceso de adaptación cultural llega a ser solamente el producto de un desarrollo neoliberal hacia el predominio de una sola cultura, se pierde la riqueza de la diversidad de culturas y de formas de comunicación. Por eso, sí que es necesaria la educación intercultural por el respeto y la tolerancia que va de par con la creación de un marco legal que garantice la igualdad de las culturas fomentando así el ambiente necesario para que sobreviva esta riqueza. Sin embargo, no se trata solamente de mantener en el sentido de salvaguardar las culturas, sino también de promocionar procesos que permitan el desarrollo de algo nuevo a partir de las culturas en contacto. La interculturación, combinada con una educación por valores y por la paz es el motor de esta dinámica que reúne lo multi con lo intercultural, línea por la cual apuesta sobre todo la UNESCO.

VI. La educación intercultural como educación por la paz

La línea de la educación por la paz a través de una educación por los valores de los derechos humanos, la está persiguiendo la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia, Cultura (y Comunicación), la UNESCO. Desde los inicios de su existencia y conforma a sus estatutos, la esencia de la UNESCO consiste en la elaboración de programas y proyectos en su función de “Think Tank” como en su cooperación con instituciones estatales, ONGs y otros organismos. Fueron creadas también las Escuelas Asociadas, una red de escuelas que integra los principios de la educación por la paz en sus programas curriculares cooperando también en proyectos comunes en diferentes ámbitos desde la ecología hasta la enseñanza de la diversidad cultural teniendo en cuenta que “Una educación realmente pluralista se basa en una filosofía humanista, es decir, en una ética que considera positivas las consecuencias sociales del pluralismo cultural.” (Stavenhagen 1996:264).

El mismo Informe a la UNESCO (1996:89-102) define como los cuatro pilares de la educación, los objetivos de:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás
4. Aprender a ser

La puesta en marcha de proyectos concretos basados en estas metas es seguramente la mejor manera para lograr formar al ciudadano intercultural capaz de ver en la diversidad una riqueza que ofrece nuevas posibilidades (ver también Vidal 1985). En este sentido, la sociedad multicultural de ciudadanos interculturales implica una dinámica, una práctica de comunicación entre personas o grupos de personas de diferentes culturas. De hecho, la violencia empieza cuando ya no hay ningún intercambio verbal. La no-comunicación lleva al aislamiento y a miedos que generan, por su parte, estereotipos, hostilidades, actitudes integristas y, en el peor caso, acciones violentas hasta guerras. La comunicación, el intercambio, siempre empieza cuando el ser humano

utiliza lo que realmente le es propio: su lengua. Es lo que destaca otro informe de la UNESCO (1994:72) señalando que:

“Pluralism is not just an end in itself. The recognition of differences is above all a condition of dialogue, and hence of the construction of a wider union of diverse people. In spite of the difficulties, we are faced with an inescapable obligation: ways must be found of reconciling a new plurality with common citizenship. The goal may be not just a multicultural society, but a multiculturally constituted state: a state that can recognize plurality without forfeiting its integrity. Local forms of autonomy, formerly swept aside by nation states, should perhaps be reinstated today and offered certain guarantees. Yet visible national entities are also crucial.”

El diálogo es la verdadera esencia de la sociedad intercultural; al mismo tiempo, incumbe al estado crear las condiciones necesarias para que la sociedad multicultural pueda ser transformada en intercultural, lo que requiere un marco constitucional y jurídico garantizando cierta autonomía a grupos y personas. Además, la educación crea procesos de concientización –tanto de re-conocimiento sobre sí mismo como sobre los otros. La educación intercultural es principalmente una enseñanza de saber comunicar –o sea expresarse, escuchar, dialogar y de entender a nivel intelectual y psicológico– apreciándolo como una riqueza. Fomenta actitudes de intercambio que pueden llegar a cambios de diversa índole. La comunicación verbal es entonces el fundamento de cada educación intercultural; por eso, se podría agregar un quinto objetivo en educación que sería “Aprender a comunicar”, que se refiere tanto a conocimientos y actitudes de comunicar en el propio idioma con los demás como también a la enseñanza de lenguas extranjeras o bien a la educación intercultural bilingüe.

A lo largo de su existencia, la UNESCO ha promulgado el proyecto mundial LINGUAPAX. Es el nombre que había recibido ya a mediados de los años 80 una iniciativa de la UNESCO para relacionar la enseñanza de las lenguas extranjeras con la promoción de la educación intercultural (*cf.* Neu 1997). No sólo se han aprovechado materiales didácticos concretos elaborados en el marco de las Escuelas Asociadas o en cooperación, sino que están cooperando instituciones, universidades, científicos, ONGs y expertos(as) hasta la celebración del X CON-

GRESO LINGUAPAX sobre la Diversidad Lingüística, Sostenibilidad y Paz, organizado por el INSTITUTO LINGUAPAX (Barcelona, 2004).

En los 27 Estados miembros de la UE, el gran reto consistirá en la implementación de lo que la Constitución para Europa define como “Sociedad Civil”. Estamos en el proceso de ratificación de la Constitución, 15 países la han ratificado, Francia y los Países Bajos no la han aprobado en su referéndum. Uno de los debates controversiales se concentró en la noción de “ciudadanía”, ya que el Artículo I-10 sobre la Ciudadanía de la Unión dice que:

“1. Toda persona que tenga la nacionalidad de un Estado miembro posea la ciudadanía de la Unión, que se añade a la ciudadanía nacional sin sustituirla.” (http://europa.eu/constitution/es/ptoc3_es.htm)

La UE estará ante la tarea de crear las condiciones para que lo específico de las culturas pueda mantenerse fomentando los derechos humanos como fundamento sólido de la sociedad civil.

VII. La educación intercultural bilingüe

En América Latina, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se refiere a programas educativos escolares en el marco de las Reformas Educativas fomentando conocimientos en ambas lenguas, la L_1 y la L_2 —o sea la correspondiente lengua indígena que los niños han aprendido primero, y el español que es cada vez más, según la región, la lengua que aprenden por lo menos paralelamente. Se elaboraron y se siguen elaborando programas pedagógicos como parte central de los programas políticos a favor de los pueblos indígenas de América Latina (*cf.* Cárdenas 1997) enfocando a la vez la enseñanza de su idioma y la del español. Es de gran actualidad el enfoque de Utta von Gleich 2003 que destaca la unidad entre lengua y lógicas de pensamientos culturales, un prerequisite para la EIB. En el caso de México, es particularmente importante el contexto de la migración, comercio y comunicación con los Estados Unidos lo que da al inglés la importancia de un idioma que simboliza el espacio de la modernidad (*cf.* Muñoz 1998). La educación intercultural bilingüe es aún más compleja que la intercultural, ya que

se trata de enfocar dos objetivos al mismo tiempo: “La preocupación por el desarrollo de la autoestima y de una autoimagen positiva así como de una actitud tolerante y respetuosa frente a las diferencias” (López 1998:40).

La autoestima está en el centro, dado que los Estados han impuesto con la lengua dominante, el español, toda su visión de progreso-modernidad a través de la industrialización condenando las tradiciones indígenas como retrógradas e inferiores. Sin embargo, son justamente estas tradiciones las que se están valorando cada vez más en los países industrializados, en la medida que para el ser humano, las ciencias ya no parecen ser tan geniales como para ser capaces de dominar a la naturaleza; las catástrofes naturales, el cambio climático, el resurgimiento de enfermedades, etc. hablan un lenguaje claro. Por eso, hay una búsqueda de las culturas tradicionales, de los mayas, incas, por ejemplo en el turismo. La cosmovisión que nos enseñan en su arquitectura, en su medicina y en su percepción unitaria representa un legado cada vez más atractivo para todos los que busquen una alternativa o por lo menos una síntesis con la razón instrumental tecnicista que ha hecho del progreso técnico su Dios supremo en el cual se tiene una fe firme. Buscar el principio de unidad quiere decir volver a un pensamiento holístico que sabe descubrir, vivir y armonizar las inter-relaciones entre la inteligencia racional y emocional, entre cultura y naturaleza, entre lo visible y lo invisible.

“Ese principio de unidad tendrá más bien que definirse a partir de la constatación de que ni el conocimiento ni el saber es uno, y que es indispensable conciliar lo universal y lo particular, la tradición y la actualidad, la razón y la emoción, lo instrumental y lo comunicativo. Para avanzar sólo nos resta reconocer que en esta materia los pueblos indígenas nos llevan ventaja, pues poseen mayor flexibilidad mental que quienes crecimos bajo el omnipotente influjo del imperio de la razón instrumental.” (López 1998:45).

La educación intercultural nos invita a estudiar la sabiduría de culturas tradicionales de los indígenas en América Latina y de otras partes del mundo –como la India, Tibet, y también de Europa–, donde el largo proceso de represión ha erradicado todo lo que se estaba condenando como “herético” dando absoluta prioridad a este pensamien-

to lógico-instrumental y sus estructuras de poder que nos están llevando a la globalización y sus fatales consecuencias sociales y ecológicas. El reto es no caer ni en ninguna idealización del “bon sauvage” copiando el estilo del siglo XVIII ni en la condena total del mundo industrializado, lo que equivale soñar con un mundo idealizado que nunca ha existido. Esta dualidad alimentaría cualquier otra que nos detiene en un pensamiento que puede encender el fuego de la hostilidad, lo que iría totalmente en contra de la educación por la paz. Al revés, buscar la síntesis entre la sabiduría tradicional y la ciencia representa la actitud que nos permite ir más allá del pensamiento dual; es la esencia del pensamiento sincrónico en un mundo de sincronicidades.

VIII. Un mundo sincrónico

“El mundo globalizado es un mundo sincronizado” según el autor alemán Sloterdijk (2006). Se refiere a la sincronización de los horarios y encuentros a través de los medios de comunicación modernos que permiten estar en contacto en un sólo espacio uniendo distancias, día y noche en el cual ya no existe la noción de horarios fijos de desconectarse para descansar. La disponibilidad a través de internet llega a ser, en cada momento, junto con el móvil, la otra cara de la medalla de la libertad. Los *global players*, son los directivos que operan en un mundo de trabajo de empresas internacionales dentro de un espacio sometido a las lógicas de la producción capitalista, en las cuales ha dejado de existir la noción de extranjero. Los que participan en este proceso viven en una realidad definida por valores como rendimiento, efectividad, eficiencia, calidad total, fidelidad al cliente, competencia cada vez más exigente en cuanto a la capacidad de carga que transforma al ser humano en máquina siempre dispuesta a funcionar en este espacio interno de la mundialización.

La conexión aérea entre las grandes ciudades del mundo ofrece un transporte más rápido que entre lugares sin infraestructura moderna de medios de transporte a regiones geográficamente mucho más cercanas. La necesidad de viajar no corresponde a la de verse para dialogar o reunirse en talleres, conferencias u otros encuentros, dado que el internet y la video-conferencia reemplaza la presencia física. Los me-

dios de comunicación permiten el intercambio desde la casa. La inercia se convierte en el otro polo de la flexibilidad, la movilidad se asocia al requerimiento de la disponibilidad total también en casa (VIRILIO 1990/1992: 44). El mundo privado no lo es por definición, sino por delimitación voluntaria de dejar los medios de comunicación apagados –a no ser que los valores de funcionamiento continuado no se hayan transformado en necesidad interior hasta manifestarse como una droga que impide esta desconexión sin crear inquietudes. El mundo sincrónico de los *global players* es un mundo regido por el mercado de acciones en un juego de anticipación, producción y circulación (cf. Bourdieu 1982:75). Su *habitus* (Bourdieu/Wacquant 1992/1996) crea una forma de vida y de trabajo siendo al mismo tiempo su resultado –en el marco de los valores compartidos de la economía globalizada.

En la medida que se está consolidando el mundo sincrónico aprovechándose de los medios de comunicación modernos, los efectos de la nueva economía se hacen cada vez más dramáticos. Un número creciente de personas vive al margen de las ciudades fuera del alcance de una fuente de ingresos que garantice una vida mínimamente digna. La economía de subsistencia se convierte en la única manera de sobrevivir, a veces un poco más. El horario que estructura el tiempo depende de las posibilidades de organizarse la vida. La descomposición de redes sociales inspira la formación de nuevas redes en barrios u otros territorios limitados cuyo denominador común es juntarse para vivir. Estos espacios de convivencia forman el terreno en el cual nace una expresión cultural propia en la música, los bailes, la moda, etc., alimentada también por grupos de inmigrantes. Las realidades sincrónicas de la economía globalizada y de la de subsistencia están igualmente presentes en todas las grandes ciudades –y de forma arquitectónica muy visible: rascacielos postmodernos y favelas, además casitas como testimonios anticuados de una burguesía tradicional, muchas veces con su jardín o patio que desaparecen rápidamente al llegar la industrialización con su cara de modernidad.

En este mundo de sincronicidades convive la gran mayoría de la gente que tiene un trabajo fijo en fábricas u oficinas con una clara tendencia a la flexibilización del lugar y del horario de trabajo. Entre más baja es la posición en la escala social, más restrictivos son los horarios.

Se espera hasta que se exige de los empleados una creciente disponibilidad de reducir los ratos libres, o sea el tiempo que no se dedica al trabajo. La compensación, la ofrece la industria del turismo con sus ofertas seductoras de participar en el mundo globalizado sincronizándolo en viajes que ofrecen una mezcla de lo conocido y lo exótico. Muchas veces, el ritmo de vida durante las vacaciones, sometido a un horario estresante, mantiene las tensiones acumuladas durante el trabajo ya que los horarios y las normas de eficacia y eficiencia están interiorizados. Esta sincronidad entre trabajo y ocio sigue la lógica análoga: el ocio está organizado conforme a las estructuras del trabajo. ¿Los viajes fomentan el intercambio entre culturas? Probablemente no tanto, dado que es una industria que sabe elaborar y vender productos impulsando sueños, deseos y estereotipos fuera de encuentros personales.

IX. Un enfoque dinámico

Si partimos de las sincronidades, de mundos paralelos en espacio y tiempo, enfocamos la interculturalidad desde una perspectiva dinámica. ¿En qué tipos de culturas pensamos al hablar de culturas? Probablemente más bien en las tradicionales relacionadas con un territorio, una lengua e historia en el eje del tiempo. Sin embargo, los procesos rápidos de mundialización fraccionan las culturas, dan lugar a formas de recomposición con otras combinaciones. Aparecen fenómenos como la *hibridización* (cf. Demorgon 2000:35-38) en mestizajes con su doble efecto: por una parte creación de algo nuevo, por otra parte intensificación de lo propio. La emigración, el éxodo rural, conllevan cambios que dependen de muchos factores como:

- Su posición económica
- Su status legal
- La organización social de los inmigrantes
- Su identidad como grupo
- El nuevo entorno en varios ámbitos
- El grado de integración/asimilación/resistencia
- Los procesos de hibridización, de- y recomposiciones

Al enfocar lo sincrónico en espacio y tiempo, nos fijamos en la existencia de lo parecido y de lo diferente en un *continuum* de cambios. La educación intercultural nos enseña a percibir lo que tenemos en común y lo que es diferente. Lo más básico entre lo que nos une como seres humanos es el profundo deseo de vivir bien en la medida de lo posible, en armonía y en paz. Lo que más duele en situaciones de guerras es el hecho de que las expresiones humanas ante el dolor son las mismas, por mucho que a otros se les haya declarado enemigos. Lo que nos une es también el deseo de sentir la alegría de la vida. Claro que el mundo industrializado vive de la creación de deseos glorificando actitudes como la avaricia, la envidia y la competencia alejándonos de nuestra misma capacidad de escuchar dentro de nosotros, lo que realmente necesitamos para estar bien. La separación entre cultura y naturaleza es el precio que pagamos por lo que llamamos modernización. Damos prioridad al hemisferio izquierdo de nuestro cerebro al apartarlo del hemisferio derecho, más inteligente y creador, cuya capacidad sincrónica casi no aprovechamos.

Si partimos de la existencia de sincronicidades, la búsqueda de lo sincrónico nos lleva a estudiar los procesos más allá de dicotomías, cosa que nos permite un entendimiento más global. Veamos dos ejemplos:

- a) Sociedades tradicionales de producción agrícola y artesanal siguen un ritmo natural, su organización social funciona a partir de normas éticas estrictas y prácticas aplicadas dentro de un tejido social intacto con jerarquías fijas. Estas normas son en gran parte idénticas –queda por hacer un estudio sistemático y exhaustivo– con las leyes fundamentales en las constituciones de los estados modernos que fueron declarados y votados –en Francia de forma revolucionaria en la Revolución Francesa a fines del siglo XVIII– en el momento histórico del cambio hacia la industrialización y hacia la sociedad civil de la comunidad de ciudadanos, cuando el tejido tradicional social estaba hundiéndose. Los nuevos valores de la libertad e igualdad se habían combinado con una ética que ya existía antes en las sociedades tradicionales. Estudiar más a fondo los derechos humanos en el marco de la transición hacia una nueva organización social que va desde un

sistema de estructuras orales rumbo a las escritas, supondría un enfoque dinámico.

- b) Concentrarse en las sincronicidades podría llevarnos a todo un proyecto de investigación que nos enseñaría hasta qué punto se parecen o son idénticas las esencias de las sabidurías en todo el mundo. Todas las culturas subrayan el principio que la mente y el cuerpo forman una unidad cuya armonización representa la tarea más importante para que haya salud. En cuanto a métodos de curación, siempre me han atraído los conocimientos de la influencia de sonidos sobre la salud, como la combinación de “há” en hallelulja, jahwe, allah, palabras sagradas que al cantarlas tienen efectos benéficos para el corazón, cosa que nos explica la teoría del yoga; seguro que los coros en el teatro clásico griego tenían las mismas intenciones curativas. Si el mundo moderno es sincronizado, la sabiduría tradicional es sincrónica en el sentido que los fundamentos son los mismos en todo el mundo. Lo mismo vale para los procesos de cambios que estamos viviendo en nuestros días. Son idénticos en su base y diferentes por el carácter individual que tiene cada cultura en sus expresiones, costumbres, en su idioma. Vivir lo común y respetar lo diferente, eso es el reto de una educación intercultural enfocando las sincronicidades entre culturas.

X. Habitus mono- y sincrónicos en el mundo empresarial

En el contexto europeo, el término de la interculturalidad tiene un sentido diferente comparándolo con su uso en América Latina. La noción de interculturalidad se refiere a formas de pensamientos y de actitudes que se empezaron a investigar en el marco de los *cross-cultural studies* primero en los Estados Unidos, luego también en Europa. El multiculturalismo en Estados Unidos de América y los inicios de la internacionalización en los mercados económicos daban lugar a investigaciones sociológicas que desde sus inicios formaban la base para entrenamientos en las empresas multinacionales cuyos directivos iban a cambiar de puesto al trabajar en la sucursal ubicada en un país extranjero. Muchas veces, los cambios de lugares de trabajo se terminaron con

un fracaso profesional o bien con crisis personales, así que estas empresas se veían en la necesidad de preparar el empleo en otro país a través de seminarios de entrenamientos específicos y estrictamente internos con materiales propios de la empresa basándose en varios métodos a partir de las diferencias interculturales.

Las investigaciones en los años 70 y 80 se centraron en la descripción y clasificación de diferencias culturales en la forma de trabajar, negociar, cooperar y llegar a acuerdos. Se desarrollaron varios métodos de entrenamientos interculturales cuyos objetivos eran tanto el reconocimiento de las propias normas y perspectivas como las de los interlocutores. La categoría de las “dimensiones” o de los “estándares culturales” representa la clasificación de los resultados obtenidos de encuestas empíricas en grandes empresas transnacionales. Estas categorías sirven para ampliar las perspectivas en un proceso de concientización, o sea evitar que los directivos se dejen llevar por su propio habitus de percepción y de reacción sin que haya un proceso de identificar otras lógicas distintas a las conocidas. Si la interpretación de los actos comunicativos es altamente cultural, lo es también todo el proceso de hacer negocios. Muchos de los entrenamientos parten de casos concretos de malentendidos, proponen cuatro alternativas de factores culturales que los podrían haber provocado e invitan a clasificarlos como “pertinentes / menos pertinentes / parcialmente falso / inadecuado”. Al final el entrenador explica cuáles son las explicaciones correctas, o sea las diferencias culturales que supuestamente han dado lugar a las perturbaciones.

Más en concreto, autores ya clásicos como Hall (1983), Hofstede (1991) o bien Trompenaars (1993) afirman que intervienen estándares culturales en las estrategias empresariales tal como la organización del tiempo de forma mono- o policrónica, estilos de organización empresarial que pueden ser más bien masculinos o femeninos, estrategias comunicativas para evitar inseguridades, o bien estilos conversacionales más o menos explícitos, incluyendo aspectos narrativos en los discursos (“high context”) o no tanto (“low context”). En conferencias, el programa del día puede ser más estricto y formal evitando asociaciones o cambios espontáneos. Visto desde una perspectiva de las lógicas de pensamiento de culturas cuyo habitus de comunicación lleva rasgos muy claros de la oralidad por una parte y del pensamiento escrito por

otra, podemos constatar que buena parte de las diferencias clasificadas en categorías dicotómicas, viene de la existencia de expresiones culturales sincrónicas. En el mundo de hoy, convive una amplia gama de formas de vida y de trabajo desde las más tradicionales en el campo y en las ciudades hasta las que corresponden a la modernidad del estilo globalizado.

De todas formas, el estilo policrónico de dedicarse a varios trabajos al mismo tiempo –en reuniones imprevistas de varias personas, en cambios de horarios, etc. – corresponde a la forma de un trato personalizado en sociedades de comunicación oral, el monosincrónico a la forma individualizada de una sociedad (post)moderna.

XI. La lógica de culturas orales y escritas

En sociedades cuyos procesos de industrialización todavía no han reemplazado la producción agrícola y del comercio en mercados físicamente presentes, siguen prevaleciendo formas de comunicación personalizada. Schlieben-Lange (1983) describe sistemáticamente los diferentes rasgos constitucionales de la comunicación oral y escrita. Los hablantes se refieren de manera distinta al contexto y entorno respecto a los autores de textos escritos. En conversaciones entre personas que se conocen y que han compartido experiencias, no cabe explicar el contexto, sino que el trasfondo común permite referencias indirectas o asociativas difíciles de entender para interlocutores que no se conocen. Al contrario, autores de textos escritos explican el entorno a los lectores haciendo explícito todo lo que está presente en conversaciones entre personas sin que se comente.

La diferenciación entre “high” y “low context”, por ejemplo, corresponde entonces a formas diferentes de comunicarse al hablar o por escrito, lo que se ha analizado muy en detalle en el ámbito de la lingüística conversacional. Lo mismo pasa con las otras categorías de los estándares culturales que corresponden a las diferencias entre la comunicación oral y escrita. Mientras que la oral prevalece en culturas tradicionales, la escrita es el producto de una intelectualización (Schlieben-Lange 1983:46) necesaria para que los lectores entiendan el texto fuera de con-textos específicos. Entre más se globaliza el mundo, más se im-

pone la lógica de la comunicación escrita. En su proceso de transformación hacia la lógica de la comunicación escrita, las tradiciones del hablar se pueden considerar un *continuum* con formas tan híbridas como las de sociedades interculturales en general. El multiculturalismo sincrónico se manifiesta también en el cómo nos comunicamos.

En cuanto a estilos de trabajo, la distinción entre el *habitus* monocrónico y policrónico corresponde igualmente a las dos lógicas. Mientras que la racionalidad y la eficiencia requeridas en la economía de sociedades industrializadas con predominancia del sector de los servicios producen un estilo de trabajo monocrónico, la relación más personalizada en sociedades tradicionales se traduce por un estilo policrónico. El monocrónico se caracteriza por una clara planificación lineal midiendo los recursos en causa y efecto, el policrónico deja espacio y tiempo a conversaciones con otras personas, a eventos espontáneos y a la aceptación de dedicarse a varias actividades paralelas. En las negociaciones o conversaciones que siguen normas monocrónicas se distingue estrictamente el trabajo y lo que se considera ocio, como algunos encuentros imprevistos con otras personas, comidas largas entremedio –a no ser que sean “comidas de trabajo”, traducción de un término técnico alemán para expresar que la comida exhaustiva se admite solo si forma parte del trabajo. El estilo monocrónico es intelectualizado, más puritano, el policrónico más espontáneo siguiendo el flujo del momento.

Hall (1983:45, 47) nos advierte que él mismo se ha dado cuenta de estas diferencias culturales entre poli- y monocrónico después de haber observado el comportamiento de los indígenas navajo y hopi que no hacen planes para el futuro sino que viven el presente en lo que se les presenta en cada momento, dispuestos a cambios espontáneos. Es Trompenaars (1993) quien, siguiendo la línea de Hall, introduce el término de *sincrónico* como sinónimo de policrónico en el sentido que caracteriza la forma fluida de organizarse en su momento sin preorganización fija, y que se concentra en la descripción de lo que ocurre cuando negocian representantes de ambos estándares culturales. Con esta noción, el autor evoca no sólo el contraste entre dos estilos diferentes de comunicación –que corresponde a lo oral y escrito– sino a dos percepciones del mundo: la técnica lineal de una relación directa entre

causa y efecto por una parte y la sincrónica que da importancia a las sincronicidades, a los eventos y acontecimientos paralelos.

XII. El enfoque holístico-psicanalista

En el marco de sus investigaciones sobre los arquetipos en el mundo, el autor y psicoanalista Carl G. Jung (2003:26) (*cf.* Peat 1987/2003:33) descubrió la dimensión de la sincronicidad en una sesión terapéutica. Ya estaba a punto de dejar a una paciente como incurable, cuando ella empezó a comentarle un sueño en el cual había aparecido un escarabajo casi como los de la cultura egipcia. De repente, Jung vio un escarabajo muy parecido a este mientras su paciente seguía contándole su sueño, estableciendo por intuición casi al instante una relación entre los dos escarabajos, el vivo en la ventana y el del sueño. La doble presencia tanto viva como en mundo vivido por la paciente le parecía contener un mensaje claro a partir del valor simbólico, ya que el escarabajo representa en la mitología griega la transformación, el cambio, la dinámica. Para Jung emitía el mensaje de que sí, valía la pena seguir con la terapia, cambiando así de planes espontáneamente. No dijo a su paciente que quería dejarla, sino al revés, le dio otra cita. Efectivamente, en poco tiempo vio un cambio significativo en la paciente que finalmente empezó a llevar una vida “normal”. La sincronicidad consistía en la aparición paralela de los dos escarabajos, el real y el del sueño, y en la interpretación intuitiva del mensaje que estaba dando.

Para dar un ejemplo personal, mencionaré que mientras trabajaba en una ONG, un día preparaba cálculos financieros para un proyecto en planificación, al terminar, encontré por casualidad en la calle un monedero con dinero y tarjetas de crédito. De repente, de forma espontánea e intuitiva, lo estaba interpretando como buenísima señal de que sí podríamos financiar este proyecto pendiente. Pues sí, así fue. Resulta que el hecho de haber encontrado el monedero, tenía una gran importancia para mí. Lo interpreté como un mensaje, una respuesta a una duda que me preocupaba.

Si reflexionamos sobre la dimensión del término sincronicidad, se nos revela como un pensamiento que sigue una lógica radicalmente diferente de la lineal que sólo acepta lo material, lo que se percibe di-

rectamente con los sentidos sin por lo tanto aceptar la existencia de energías que nos rodean. Las sincronicidades son la expresión material de acontecimientos que parecen ser independientes el uno del otro —en el ejemplo mencionado, la preocupación por el presupuesto y el hecho de encontrar un monedero en la calle no parecían tener ninguna relación. Sí, la tenía, y se reveló gracias a la intuición al instante. Esta capacidad de saber interpretar inmediatamente la sincronicidad como un mensaje, la tiene el hemisferio derecho de nuestro cerebro poco aprovechado en el mundo moderno racionalista-materialista. En las culturas tradicionales de producción agrícola, los seres humanos teníamos los conocimientos necesarios para poder establecer esta sintonía que nos conectaba en una red interconectada. Los cambios energéticos se manifiestan en nuestro entorno, en nosotros, solo que hoy en día nos faltan estos conocimientos, no sabemos ni percibirlos ni interpretarlos dado al aislamiento en el cual vivimos, o sea sin conexión con la naturaleza, dado a la pérdida de la percepción unitaria, consecuencia de someternos al mundo de una lógica económica de la eficacia y del rendimiento.

No obstante, en un rincón de nuestro cerebro se ha conservado este saber tradicional. Es reveladora la expresión lingüística que nos indica que hay una dimensión fuera de esta lógica lineal. Cuando decimos que “alguien nos ha traído suerte”, comentamos el efecto positivo de esta persona sin saber la razón, sin conocer el efecto concreto, el porqué y cómo; pero sí, percibimos algo y sabemos si nos hace bien o no. Bajo esta perspectiva, la noción de sincronicidad nos abre el mundo a una percepción intuitiva; un estilo de trabajo sincrónico conlleva una sabiduría tradicional, un saber que nos dice que captamos situaciones por intuición indicándonos qué decisiones hay que tomar. Dar espacio y tiempo a las sincronicidades, este habitus se manifiesta en estilos de trabajo como: empezar una conferencia, aceptar llamadas telefónicas mientras tanto, quedar con otra persona que aparezca si parece conveniente, ir a comer juntos con calma, no dejarse presionar por metas prefijadas produciendo estrés, mantener un ambiente de tranquilidad en el cual uno puede respirar bien, condición primordial de cada buen negocio y de la salud en general.

El mundo de las sincronicidades nos revela todo un conocimiento que no tiene el hemisferio izquierdo del cerebro. Tenemos acceso só-

lo si estamos en contacto con este mundo que bajo la lógica racionalista no vale tanto, sin ver que es lo más precioso que tenemos.

Un ejemplo: Todas las manifestaciones de la naturaleza (erupciones, tsunami, etc.) se han manifestado antes gracias a la reacción de animales y de personas que lo notaban y que se alejaron del lugar. La percepción sincrónica capta movimientos energéticos antes de que se manifiesten. Si supiéramos interpretar la reacción de los animales y de las personas que notan cambios, aunque no saben cuáles, podríamos prevenirlos reaccionando a tiempo. Al mismo tiempo se nos revela el lenguaje de acontecimientos descubriendo que contienen un mensaje. A través de la observación notamos tendencias y eventos antes de que se manifiesten. Lo que vale en estos casos dramáticos, también vale como inteligencia intuitiva para orientarnos a modo de guión en el mundo complejo en el cual vivimos.

XIII. Propuestas para integrar el valor de las sincronicidades en sociedades multiculturales

La existencia de las sincronicidades, como encuentros de flujos energéticos, la demuestra de forma cada vez más completa la física cuántica, cuyos resultados están revolucionando las ciencias naturales invitándonos a integrarlos en los diferentes ámbitos, en particular tanto en la economía como en la dimensión de la multi e interculturalidad.

En el ámbito empresarial, esta forma de no querer forzar las cosas dejándose guiar por el mundo de las sincronicidades, ya ha llamado la atención a directivos. Un autor como Jaworski destaca la fuerza de las sincronicidades refiriéndose a Arthur Koestler y a David Bohm:

“Existe un flujo común, una respiración común, todas las cosas están en simpatía. La doctrina de que todo el universo está vinculado también es el fundamento de las enseñanzas taoístas, budistas, neoplatónicas y de los filósofos de principios del Renacimiento...? Telepatía, clarividencia, precognición... y sincronicidad no son sino meras manifestaciones, bajo condiciones diferentes, del mismo principio universal: la tendencia integradora que opera a través de medios tanto causales como no causales.”

Sentí que en aquel momento de mi vida estaba trabajando en el flujo de las cosas, en armonía con el despliegue natural de todo el sistema, y que seguiría moviéndome de ese modo. Siempre estuvo muy presente en mi mente el precepto de Bohm:

“Simplemente ve con él. No puedes abordarlo de una manera fija cuando tratas de pintar una obra de arte. Permanece alerta, sé consciente de ti mismo, de forma que cuando se presente la oportunidad, puedas estar a la altura.”

No he recibido un consejo mejor en toda mi vida.”
(Jaworski 1996/1999:147)

En esta lógica, el estilo sincrónico que describen los sociólogos y economistas como típico de sociedades de países menos industrializados, sería libre y conscientemente escogido para dar espacio a que se despliegue este mundo de sincronicidades que nunca podemos influenciar según nuestra voluntad. Requiere cierta relajación sin horario apretado, la creación de un ambiente cordial y personalizado, con una respiración profunda, literal y simbólicamente. Corresponde a todas las enseñanzas que nos dicen que la fuerza está en la tranquilidad, ya que sólo en este estado de ánimo respiramos bien, lo que nos abre la mente y al mismo tiempo este abanico de posibilidades que percibimos claramente con el oxígeno; el estrés produce, al revés, una estrechez que nos bloquea cada creatividad, sin la cual caemos en un estado de extrema limitación. Las sincronicidades sólo las percibimos si prestamos atención a lo que está en nuestro entorno, ya que nos hacen ver la interconexión entre lo que nuestra mente clasifica de atomizado. El mundo de las sincronicidades nos lleva entonces a captar las energías que nos rodean, en ciertas circunstancias también ubicadas fuera de espacio y tiempo.

Vivir en y con este mundo supone todo un estilo de vida en el cual nos damos cuenta de los mensajes y través de lo que pasa, enfocando el hilo rojo, la lógica interna que se nos manifiesta por intuición. Si aplicamos este método a la educación intercultural en sociedades multiculturales, podemos sacar algunas conclusiones acerca de una línea de orientación:

1. Ver lo sincrónico en el sentido de existencias paralelas en el espacio y el tiempo. Nos lleva a estudiar en el eje histórico los conocimientos, las creencias y tradiciones que compartimos.
2. Dar a valores como tolerancia y respeto una dimensión que viene de la experiencia vivida de la unidad y armonía tanto entre las personas como entre la naturaleza en general.
3. Fomentar el sentido de la auto-responsabilidad al crear el espacio para hacer la experiencia que todo lo que hacemos tiene un efecto inmediato en nuestro entorno y en nosotros mismos.
4. Hacer entender que los derechos humanos forman la base de la sociedad civil y el denominador común de sociedades sincrónicas.
5. Fortalecer la creatividad que sólo crece en un ambiente de lógica abierta, no unidimensional. El pensamiento análogo (“una cosa es como la otra”) es la base de la percepción unitaria y por lo tanto más flexible.
6. Ensanchar nuestro entendimiento de lo que es la comunicación. En cada momento estamos comunicándonos a través de nuestros pensamientos, habitus, percepciones que se están reflejando en nuestro entorno. Tomarlo como una enseñanza, en esto consiste el reto.

La teoría de las sincronicidades, cuyo fundamento científico lo ofrece la física cuántica y cuya dimensión para los seres humanos modernos la descubrió el psicoanalista C. G. Jung, corresponde a una visión holística del universo confirmada por todos los grandes sabios en todas las culturas. Contiene un aspecto revolucionario en el sentido que no existe ninguna dualidad entre el mundo interior y exterior, entre lo visible y lo invisible, entre el yo y los demás, sino que parte de una interrelación que no se revela con nuestra lógica monocausal activando al revés la inteligencia sincrónica del hemisferio derecho de nuestro cerebro porque éste sabe descifrar los mensajes (Mansfield 1995/1998:251).

Para que pueda desplegarse, es necesario aprender a observar y a respetar todo sin prejuicios fijos que impidan que nos lleguen estos mensajes. Este respeto conlleva una actitud de tolerancia, de aceptación de los mensajes sin que haya juicio, sabiendo al mismo tiempo que los

mensajes nos invitan a aprender, a mejorar el mundo y nuestra vida buscando constantemente la armonía. Entonces, ser tolerantes y respetuosos no tiene nada que ver con una postura pasiva del *laissez-faire*, sino que es, al revés, un proceso constante y muy activo de cada cual sabiendo que todo tiene una relación de causa y efecto con su lógica propia que sólo se descubre con la intuición. En esta línea, llega a ser fundamental un objetivo para la educación intercultural holística: saber vivir en un mundo sincrónico.

Las sincronicidades que vivimos son puntos de orientación, ya que nos abren para esta conexión que se había declarado inexistente en nombre del racionalismo. Hoy en día, la física cuántica nos confirma lo que la esencia de las culturas tradicionales nos había enseñado: que estamos inter-conectados, lo que quiere decir que hay una comunicación en términos de preguntas-respuestas, de manera que sí, los pensamientos, las actitudes y acciones tienen sus efectos globales. En este sentido, las sincronicidades son el legado de las culturales tradicionales cada vez más aceptadas en un mundo cuya lógica globalizadora ya recibe una respuesta clara: las sincronicidades son más globales que la globalización.

Notas

- 1 Fuente: (<http://www.bmz.de/de/zahlen/wirtschaft/index.html>, p. 2, el 20/03/2007)
- 2 <http://www.faz.net/s/RubCF3AEB154CE64960822FA5429A182360/Doc~EF-6816D734A5C42A8A352CBB10367B7FA~ATpl~Ecommon~Scontent.html>. Consultado el 22/01/2007

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre
1982 *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard
- Bourdieu, Pierre y Loic J. D. Wacquant
1992/96 *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Paris 199, Editions du Seuil.

Cárdenas, Víctor Hugo

1997 *Interculturalidad Bilingüismo y Educación*. Memoria del Seminario Internacional, 9 al 12 de Diciembre de 1997. La Paz- Bolivia, Goethe Institut.

Demorgon, Jacques

2000 *L'interculturalisation du monde*. Paris, Anthropos.

2002b *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris, Anthropos.

Gleich, Utta von

2003 "Multilingualism and Multiculturalism in Latin America: Matters of Identity or Obstacles to Modernization?" En: A. Ouane (ed.) (2003). *Towards a Multilingual Culture of Education*, pp. 261-298. Hamburg, UNESCO Institute for Education.

Hall, Edward T.

1983 *The Dance of Life. The Other Dimension of Time*. New York, Anchor Books Editions.

Hofstede, Geert

1991 *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London, McGraw-Hill.

Jaworski, Joseph

1996/99 *Sincronicidad. El camino interior hacia el liderazgo*. Barcelona, Editorial Paidós Plural. Traducción del inglés: *The Inner Path of Leadership*. San Francisco 1996: Berrett-Koehler

Jung, Carl Gustav

2003 *Synchronizität, Akausalität und Okkultismus*. München: dtv.

Kymlicka, Willi

2003 "Estados multiculturales y ciudadanos interculturales". En: Roberto Zariquiey (ed.). *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe "Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación", pp. 47-71. Lima. Comentario de Tubino, Fidel, pp. 72-79.

López, Luis Enrique

1998 "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación". En: L. E. López e I. Jung (eds.), pp. 23-82.

López, Luis Enrique e Ingrid Jung (eds.)

1998 *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid, Bolivia, Bonn: Ediciones Morata, PROEIB-Andes, DSE.

Mansfield, Victor

1995/98 Tao des Zufalls. Philosophie, Physik und Synchronizität. München: Diederichs. Traducción del inglés: Synchronicity, Science, and Soul-Making: Understanding Jungian Synchronicity through Physics, Buddhism, and Philosophy. Illinois 1995, Open Court Publishing Company.

Muñoz, Héctor

1998 "Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas". En: L. E. López e I. Jung (eds.). pp.157-191.

Neu, Irmela

1995 "The experience of the German Federal Republic". En: *Linguapax IV*, Barcelona, 24-27/II/1994. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, pp. 58-66.

Neu, Irmela

1997 "La contribución del Multilingüismo y de la Diversidad Lingüística a la Cultura de la Paz". En: A. Leniz (ed.). *UNESCO-LINGUAPAX (Seminar internacional sobre Políticas lingüísticas 1993-III)* (11-14), pp. 121-135. Bilbao: UNESCO Etxea. Edición bilingüe español-vasco.

Neu, Irmela

2007 "Sincronicidades: Hacia un nuevo enfoque de la Interculturalidad". En: H. Muñoz Cruz (ed.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, pp. 151-200. México, UAM-Iztapalapa y Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca, México.

Peat, F. David

1987/2003 *Sincronicidad. Puente entre mente y materia*. Barcelona, Kairós. Traducción del inglés: Synchronicity, 1987: Bantam Books, a division of Bantam Doubleday Dell Publishing Group

Sabariego Puig, Marta

2002 *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Sampedro, José Luis y Carlos Berzosa

1996 *Conciencia del subdesarrollo veinticinco años después*. Madrid, Santillana/Taurus.

Sampedro, José Luis

2002 *El mercado y la globalización. Ilustraciones de Sequeiros*. Barcelona, Ediciones Destino.

Schlieben-Lange, Brigitte

1983 *Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichte*. Stuttgart, Kohlhammer.

Sloterdijk, Peter

2006 *Im Weltinnenraum des Kapitals*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuch 3814.

Stavenhagen, Rodolfo

1996 "La educación para un mundo multicultural". En: *UNESCO*, pp. 261-267.

Trompenaars, Fons

1993 *Riding the Waves of Culture*. London, The Economist Books.

UNESCO

1994 *Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development*. Paris, UNESCO.

UNESCO

1996 La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Paris, UNESCO.

Vidal, Llorenç

1985 *No-violencia y escuela. El "Día escolar de la no-violencia y la paz" como experiencia práctica de la educación pacificadora*. Madrid, Editorial Escuela Española.

Virilio, Pau

1990/1992 *Rasender Stillstand. Essay*. München Wien: Edition Akzente Hanser. Traducción del francés: *L'inertie polaire*. Paris 1990, Christian Bourgois Editeur.

Cuarta parte

¿Hacia una ciudadanía
de la educación intercultural?

12

Democratizar va más allá de acceder a la educación. Pensamiento propio y alternativa al desarrollo

*Carlos A.
Benavides*

Hoy, las comunidades, los pueblos y las naciones indígenas pueden dar cuenta de procesos concretos de educación primaria, en los cuales se aplican las tesis del multiculturalismo, el bilingüismo, la interculturalidad y la etnoeducación. Cada día son más las propuestas y resultados educativos que comprenden la necesidad de generar marcos de articulación, intercambio y de relación cultural entre la institucionalidad republicana y el mundo indígena. Estas relaciones se han constituido a través de la alfabetización, la instrucción en asignaturas básicas y la posibilidad de contar con herramientas que propendan por la valoración de “lo propio”. Pero las experiencias en procesos educativos que trasciendan la preparación básica son escasas. Y si hablamos de experiencias en Educación Superior los ejemplos se reducen aún más. En su mayoría, las propuestas están relacionadas con mecanismos de “discriminación positiva” en el momento de asignar cupos, criterios de ingreso, o de condiciones de bienestar para que los estudiantes puedan sostenerse en sus años de estudio.

Esto hace que la experiencia educativa del Instituto de Educación Superior Tulan de Guatemala, sea de particular importancia, tanto por su capacidad pionera, como por su propuesta para asumir la necesidad de proyectos de educación superior que partan de las necesidades de “la población indígena y pobre”. Analizar una experiencia como la de Tulan, como una de las propuestas educativas que priorizan a la población indígena, también nos permite presentar algunos elementos de análisis acerca de las relaciones a las que está circunscrita la educación intercultural dentro del entramado social latinoamericano.

I. La revitalización étnica y los nuevos discursos culturales: ¿entre el “estado multinacional” y la “nación multicultural”?

Los procesos de revitalización étnica de las últimas décadas, son el telón de fondo de la educación intercultural en América Latina. Estos procesos están enmarcados en episodios y eventos producidos para proyectar salidas frente a las condiciones de reproducción social que han amenazado, socavado, negado e invisibilizado la vitalidad histórica de los pueblos y naciones indígenas. La confrontación, la resistencia, la sublevación, la subversión, la negociación, la migración y la integración son algunos de los episodios y eventos de revitalización étnica a lo largo de la historia.

En la dimensión política, la revitalización étnica durante los últimos cinco siglos, ha estado relacionada primero con la imposición colonial, y luego, con los intentos recurrentes de construcción de un Estado-nación. En una dimensión económica, están marcadas por relaciones de producción y modelos de acumulación en una escala mayor a la del Estado (economía colonial, mercantilismo y desarrollo capitalista). Y en una dimensión cultural, se relacionan con dinámicas de homogenización particulares, a nivel regional y local. Desde hace unos años asistimos a un fenómeno de escala mundial: los reclamos y conflictos políticos asociados con la diferencia cultural y la identidad que reclaman un lugar y un tiempo dentro de los procesos de globalización.

La dinámica de revitalización étnica se enfrentó durante la segunda mitad del siglo XX a la estrategia “asimilacionista”, que pretendía la incorporación de los nombrados “indios” a los patrones republicanos, por medio de la castellanización. La política asimilacionista buscó desenraizarlos de sus ancestros, incluso cuando los mismos habían sido retomados simbólicamente, en el discurso histórico por los estados-nacionales, como es el caso de mayas y aztecas en México. Su implementación, estuvo sustentada en un discurso decimonónico, aliado de la modernidad, que bajo la diatriba del “progreso” los designó bajo el estigma del “atraso”. Se trató de una elaboración argumentativa concentrada en el establecimiento de una relación condicionante entre “raza” y “cultura”, que dejó de lado estratégicamente, a los sistemas de do-

minación colonial, naturalizando la exclusión de la “nación” y las ventajas del “progreso”. Con este pensamiento justificó el dominio y la explotación de esta población, que seguiría siendo la base económica del país.

Posteriormente, la premisa fue suplantada con una estrategia “integracionista” que replanteó la explicación del “atraso indígena” a partir de una situación de injusticia económica, de discriminación social y de desventaja política frente al resto de la sociedad. Esta estrategia propuso que los indígenas debían ser “integrados” al cuerpo social y centró en el Estado la “agencia” de su transformación. Así, de los años 40 a los 70 del siglo XX, transcurre la “época dorada” del indigenismo. Cuatro décadas marcadas por una política que unió las ideologías del “Estado benefactor” y del “Estado-nación”, bajo la premisa que sostenía la superación de la diferencia cultural como la base de la integración social (De la Peña 1998).

En las siguientes décadas se dio paso a una explicación del problema indígena en términos de una historia de “colonialismo interno”, preocupada por enfatizar las relaciones de dominación, exclusión y negación del mundo indígena como partes constitutivas de la nación. Una interpretación crítica que tomó posición para reclamar abiertamente que la diferencia cultural no implicaba “inferioridad social”. La premisa se completa con la reacción frente a la estrategia “integracionista” para sostener que la igualdad de condiciones sociales no implica la pérdida de las culturas indígenas. A partir de aquí la diferencia cultural entrará a un campo novedoso, en el cual la política indígena deberá, al menos discursivamente, reconocerlos como partes del Estado-Nación, desde una posición “incluyente”.

En la actualidad estas propuestas son interpeladas por el multinacionalismo y el multiculturalismo. El “Estado Multinacional” proviene de la tradición europea, donde las colectividades se han formado a lo largo de siglos de historia, vinculadas a territorios específicos, y donde surgió el término “nación” tal y como lo conocemos. Esta es una noción que alude a ambos procesos, para dar lugar a los estados federales europeos (Hobsbawm 1990). Por ejemplo, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas era una unión de “nacionalidades”; la Yugoslavia del Mariscal Tito también se concebía como multinacional, agrupando a

croatas, eslovenos, serbios, etc.; y por fin, en España se utilizó una fórmula adaptada que combinó el multinacionalismo con el regionalismo, con el diseño de un “Estado de las Autonomías” en el que las distintas regiones que forman el país obtuvieron autogobierno, pero sin llegar al modelo federal (Bastos 2003).

La “nación multicultural” proviene del modelo norteamericano de sociedad, creada con base en la inmigración. Este proceso remite a una serie de colectividades –que no se definen como pueblos ni como naciones– carentes de un referente territorial, un espacio propio. Es la convivencia, más o menos mezclada, a lo largo del territorio estadounidense la que los une en una misma adscripción diferenciada en su interior. La “nación multicultural” surge para reclamar el final de las prácticas discriminatorias, la inclusión de todos los grupos de inmigrantes dentro de la “nación norteamericana” y el reconocimiento de las diferencias por encima de la hegemonía cultural anglosajona. Este modelo, incluye la adopción de un lenguaje de “pluralismo” promueve el “enunciado mágico de las naciones multiculturales, plurilingües y multiétnicas”, cuyo objetivo es acomodar la diversidad cultural dentro de una sociedad civil compuesta por ciudadanos autónomos, iguales e indiferenciados ante la ley (Comaroff 1996).

A diferencia de Europa y Estados Unidos de América, en América Latina estamos hablando de colectivos identificados y autoidentificados en su particularidad y diferencia; y al mismo tiempo de unos colectivos que no existen como independientes ni aislados. Cinco siglos de dominaciones con diversos dispositivos de dominación, exclusión y mestizajes, han creado numerosos vínculos y expresiones culturales comunes. En el caso guatemalteco, los reclamos de las organizaciones indígenas mayas, reivindican el reconocimiento del carácter “multiétnico, pluricultural y multilingüe” del país; una premisa que no parece poner en duda la existencia de la nación guatemalteca (Bastos y Camus 1993, 1995). De alguna manera, la “nación multiétnica y pluricultural” se ha convertido en la “fórmula de compromiso” entre unos Estados que se resisten a reconocer que son multinacionales, y unos pueblos que quieren reconocimiento cultural y político, como ocurre en Colombia después de la Constitución de 1991. Aún así, el reconocimiento de la base “nacionalitaria” de los pueblos indígenas se mantiene (Vasco 2001). En

Guatemala, el reclamo de la existencia de los Pueblos Maya, Ladino, Garífuna y Xinka, concebidos dentro de una formulación histórica y cultural de cada uno de ellos, mantiene el esquema plurinacional. Este modelo se ha profundizado en Ecuador con la existencia de la CONAIE; también en Bolivia, en donde fue establecida la Asamblea de las Nacionalidades; e incluso en México, donde se mantiene la reivindicación de la Nación Purhépecha (Bastos y Camus 2000).

En América Latina, las organizaciones indígenas no plantean como prioridad romper con los estados en los que se inscriben sus pueblos, pero si proponen su transformación. El reconocimiento de su “autonomía”, sería el pilar más importante para transformar al Estado y mejorar la posición y la condición política, cultural, territorial y productiva en la que se encuentran: la recuperación de los territorios y la tierra indígenas; la aceptación legítima y legal de sus autoridades; el respeto del “pensamiento propio”, que reconoce sus saberes y prácticas ancestrales, así como su desarrollo después de la invasión española (Montoya 1992; Guerrero 1993; De la Peña 1995).

II. La importancia de la educación en la lucha indígena. El Instituto Tulan en Guatemala

En 1985, Guatemala parecía inaugurar una nueva historia democrática, marcada por el paso del régimen militar a un gobierno civil y por la reforma de la constitución política, que siguió a los “Acuerdos de Paz” firmados en 1996, entre el Estado y la URNG (Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca). A su lado, y como parte de los triunfos populares, emergía el movimiento maya. Los diálogos de paz hacían pensar que el país se preparaba para importantes transformaciones con el fin de superar los conflictos sociales internos; y el referéndum proyectado para 1997, prometía que la constitución guatemalteca se afirmaría desde el reconocimiento multicultural y pluriétnico de la mayoría de su población (Adams, Bastos 2003; Taracena Arriola et al. 2003; Dary 1998). Pero en el alba del siglo XXI, Guatemala mostró otro rostro caracterizado por la imposición del modelo neoliberal y por el despliegue del discurso de la “multiculturalidad”. El primero, fue implementado por el Estado con el propósito de regular las relaciones eco-

nómicas, en medio de un capitalismo tendiente a la globalización; y el segundo, fue promovido por las agencias internacionales con el propósito de reivindicar la diferencia cultural como paso indispensable para superar la exclusión y la marginación de los pueblos Mayas, Garífuna y Xinca.

Tanto el discurso neoliberal como el discurso de la multiculturalidad interpelan directamente a los procesos de educación. La comprensión de la educación como un indicador del desarrollo humano y un derecho ciudadano, busca estimular la “igualdad de oportunidades”, así como la promoción y el ascenso social por medio de la adquisición de técnicas y conocimientos. En el marco neoliberal, la igualdad de oportunidades pasa por las relaciones entre oferta y demanda educativa, esta última limitada por la capacidad adquisitiva para acceder a los bienes educativos; la oferta educativa, se entiende como una mercancía posible de ser regulada por la lógica del mercado. A su vez, la multiculturalidad exige que dentro de los procesos educativos entren a jugar los “reconocimientos culturales”. La diferencia es entendida como elemento positivo dentro de las promociones educativas, para lo cual se crean una serie de dispositivos con el fin de involucrar a la población con reivindicaciones étnicas.

Pero, ¿por qué la educación o las reivindicaciones ligadas a la educación se convierten en uno de los referentes más importantes de revitalización étnica? ¿Por qué la educación ha sido declarada como una de las banderas de reconocimiento cultural de un mundo que se aleja de la discriminación y del racismo de la mano de la multiculturalidad? El proceso de lucha indígena en Guatemala comenzó reivindicando mejores condiciones de vida, en defensa de la reforma agraria y reclamando su participación política; exigiendo su reconocimiento y dignidad cultural. Después se enfocó hacia la protección de los derechos humanos y se concentró en demandar la “no impunidad” frente al genocidio ocurrido en los 80. Frente a esta historia, ¿por qué en los 90 aparece la educación como una premisa central de la revitalización étnica en Guatemala?

La respuesta comienza con la necesidad de situar la reivindicación educativa como parte de las banderas que, desde los albores de los procesos modernizadores, retomaron los indígenas guatemaltecos.

Desde los años 40, los indígenas cuentan con el legado de don Adrián Inés Chávez, intelectual indígena de Xela, dedicado a resarcir la cosmovisión maya y el idioma k'iché. Sobre esta base se suman los esfuerzos de diversos líderes indígenas para vincularse a la educación básica y secundaria a partir de la revolución democrática de 1944; hasta llegar en las últimas décadas, al reconocimiento de la enseñanza bilingüe por parte de las instituciones públicas. Como lo afirman los estudiantes de un centro educativo de Tulán, la movilización social,¹ que estimuló y estimula los proyectos de educación, no puede entenderse

...sin una comprensión global de la lucha, que en distintos frentes han protagonizado las comunidades y organizaciones indígenas en general. No se puede valorar la importancia del impacto de los procesos de formación técnico y profesional, sin circunscribirlos dentro de la relación entre pensamiento, organización social, superación de la desigualdad y la exclusión, desarrollo económico y participación política. (Talleres realizados en 2005)

1. Tulán o el "camino del saber"

En el proceso de lucha indígena de finales de los 90, nace al Instituto de Educación Superior Tulán, a partir de la reunión de algunos líderes indígenas de diversas regiones del país, convocados en Quetzaltenango por el economista Víctor Racancoj. Con el objetivo de fortalecer los liderazgos indígenas y apoyar proyectos de desarrollo comunitario, se inicia un proceso formativo de dirigentes comunales, a nivel de Licenciatura en Economía con énfasis en Proyectos y Gerencia para el Desarrollo Rural Sostenible, avalado por la Universidad San Carlos de Guatemala.

La apuesta del Instituto Tulán, en palabras de sus promotores, se propone desarrollar "pensamiento superior" en las zonas caracterizadas por la pobreza y por una población que se reivindica mayoritariamente indígena. Busca:

Generar propuestas alternativas hacia la consolidación de un proyecto universitario sólido, a partir de la construcción de un nuevo espacio académico que propenda por la apertura de la oferta educativa crítica y con capacidad propositiva, teniendo como base la democratización

de la universidad pública, su descentralización de las áreas urbanas centrales, y que propenda por un espacio de diálogo y construcción multicultural, generacional y de género.

El proceso educativo parte de la “identificación de líderes sensibles y responsables de los destinos colectivos de sus comunidades”, que se fundamenten en la necesidad de construir pensamiento propio como parte de la “articulación de saberes y conocimientos” tanto de la tradición occidental, como del que se produce y se ha producido ancestralmente en sus territorios.

Este tipo de proyectos nace como una crítica al modelo de educación pública. En particular, la educación superior oficial orientada por la Universidad San Carlos de Guatemala, que es la universidad del Estado. En palabras de las directivas del Instituto Tulan:

Es una Universidad que a pesar de sus sedes regionales dispersas en Huehuetenango, Quetzaltenango y Cobán, no logra superar su visión urbana y centralista alejada de la vitalidad y experiencia de la mayoría población del país, que vive en “áreas rurales”, a la cual se acerca, con límites propios, a través del ejercicio profesional supervisado y de los proyectos de asesoría e investigación de sus facultades e institutos. Sus alcances se ven limitados, porque son iniciativas que llegan de manera exógena a las comunidades y el acompañamiento de las mismas termina siendo temporal y sin lograr un impacto real y continuado al interior de las comunidades.

El Instituto Tulan se funda como una propuesta de educación para y desde lo indígena. El pregrado en economía que impulsa no es expresión de un proceso azaroso, todo lo contrario, “es resultado de la necesidad de profesionales para apoyar a sus comunidades”. Diversas comunidades, como la de Santa María Visitación (Departamento de Sololá), celebran la firma de los Acuerdos de Paz como “la posibilidad de reconstruir el tejido social roto durante el período de la violencia”. Dentro de este panorama, la educación como estrategia toma un nuevo impulso, rescatando el trabajo que se venía realizando y ampliándolo a nuevas instancias que, como la Universidad, entran a ser una prioridad definida por algunos “principales” del pueblo. Don Diego Sosa, presidente de la Asociación Coordinadora Maya para el Desarrollo Social y Cívico “ACOMDESCO”, creada en 1998, relata este momento:

Yo les decía [a los miembros de la Asamblea Comunitaria] que era necesario seguir educando a los jóvenes del pueblo. El pueblo estaba formando maestros y era necesario que los maestros continuaran educándose y que era necesario hablar con la Universidad de San Carlos. Me tocó hacer las vueltas y logramos tener la Universidad gracias al Instituto “TULAN” quien nos apoyó en la idea. (Entrevista realizada en 2004)

La noción de una universidad construida para y desde las comunidades tiene como concreción fundamental la forma misma como se concibe y organiza el espacio educativo de Tulan. Este espacio educativo no es entendido desde la dimensión tradicional de ciudad universitaria: espacio construido en un territorio determinado, destacado y distinguido para impartir clases, para reunir los centros académicos y ubicar las dependencias administrativas; cuya arquitectura está dispuesta de tal forma que concentra el ejercicio universitario (institucional, académico y comunitario) en una serie de edificios y ambientes dispuestos para ello. Para Tulan, el Campus Universitario es el mundo rural de Guatemala. Aquel *campus* imaginado no se representa en determinada construcción o territorio definido, sino en el encuentro entre quienes hacen parte de los procesos formativos: estudiantes y catedráticos, estudiantes y estudiantes, estudiantes, tutores y docentes, estudiantes y dirección del Instituto. La arquitectura universitaria se despliega en escuelas, centros, casas, calles, parques, caminos, carreteras y demás espacios habitados y recorridos por sus protagonistas. El encuentro es la clave para comprender que la educación se hace en un escenario de relación, en donde el territorio habitado por los estudiantes es el espacio validado para la producción y la reproducción de conocimiento.

La novedad de Tulan está en la capacidad para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje directamente en las comunidades, en donde a partir de un equipamiento mínimo, se desarrollan los cursos. “Tulan es una aventura que sintetiza los viajes de profesores desde los centros urbanos y de los estudiantes de sus zonas rurales a los sitios de encuentro”, como lo sostiene uno de sus profesores. En palabras de don Victor Racancoj: “es una apuesta por formar y potenciar liderazgos comunitarios que unen la pertenencia social con las competencias académicas contextualizadas”. Con esto, se ha ido logrando que los diri-

gentes vayan poco a poco gestionando y aplicando proyectos para sus comunidades. Es una apuesta que busca fortalecer la capacidad de participación social con dignidad y proyección, en una situación de igualdad, con el orgullo de ser distintos.

III. Entre la “democracia” y el “desarrollo”: ¿hacia la producción de “pensamiento propio”?

La educación como elemento esencial de los procesos de socialización, busca la adquisición de valores, normas y conocimientos reconocidos socialmente, obedeciendo a los parámetros clásicos de ascenso social. Al mismo tiempo, el ascenso social está limitado por la necesidad de especialización de la fuerza de trabajo, medida con parámetros establecidos por la tecnocracia. Los parámetros se basan sobre todo en términos de “capital simbólico” –número de títulos– y por las capacidades de adelantar procesos regulados por procedimientos técnicos, sean estos de carácter administrativo o aplicaciones tecnológicas.² Si bien en términos generales, es la educación básica y la secundaria las que más apoyo directo y despliegue discursivo han tenido, los estudios superiores y universitarios han cobrado renovada importancia, obligando a generar reformas que los pongan al orden del día. Entre estas reformas están la necesidad de ampliación de su cobertura, la diversificación de la oferta y la descentralización de su servicio. Estas reformas han estimulado cambios al interior de las instituciones públicas, pero sobre todo han generado el escenario propicio para la ampliación de la oferta de instituciones de carácter privado.

Para lograr construir alternativas a estas orientaciones las comunidades y organizaciones sociales han asumido retos con estrategias diferentes, teniendo que negociar en distintos campos para lograr constituirse como posibilidad viable. El gran reto es mostrar que estas iniciativas no son una extensión más de las instituciones educativas existentes, sino una apuesta diferente a la manera como se ha pensado la universidad pública. En este sentido, la preocupación central es la inserción de la comunidad educativa a procesos de transformación. Esto se busca lograr, mediante el posicionamiento de la comunidad educativa como referente de autoridad para las organizaciones sociales, las insti-

tuciones y los proyectos productivos. Todo esto forma parte de una lógica de descentralización que busca superar lo meramente administrativo para convertirse en la base de lo que podría llamarse una “nueva construcción de nación”. La promoción de la multiculturalidad, tendría que ir mas allá de lo que obligan los cooperantes o el discurso “políticamente correcto”. Para ello es necesario revisar las relaciones entre democracia y desarrollo, así como la producción de “pensamiento propio”.

En Guatemala la construcción de la democracia y el desarrollo se han convertido en dos de las principales apuestas de los procesos educativos. Pero estas tienen tantas posibilidades como nociones de democracia y desarrollo existen. Por ejemplo, para muchos líderes, la democracia se comprende como “reconocimiento a la participación en igualdad de condiciones de la población”; y el desarrollo, como “garantía para que la misma, acceda a los recursos necesarios para su sostenimiento”. Pero para otros, “la democracia y el desarrollo también son instrumentalizados como discursos de cooptación para garantizar la neutralización y la regulación de la movilización indígena”, con lo cual sus impactos transformadores también están en cuestión.

1. Democratizar los medios y condiciones educativas: del desarrollo alternativo a las alternativas al desarrollo

Para los protagonistas de las experiencias educativas indígenas, el principal paso ha sido la democratización de los medios y las condiciones educativas. Por medios, se entienden, el equipamiento institucional y la propuesta curricular; y por condiciones, se comprenden las garantías para que se desarrolle una comunidad educativa. Democratizar los medios educativos es llevar a la práctica una intención democrática radical, que no se limita a la dimensión política, sino que se extiende a lo económico, lo territorial y lo cultural.

Esta apuesta democrática radical y ampliada busca hacer frente a las condiciones estructurales de lo que algunos analistas denominan el “Estado finquero guatemalteco”, en el cual sigue dominando una élite que como lo afirma Casaus, “no pierden su memoria histórica, ni olvidan su forma de reproducción, ni modifican su estructura interna, la

misma que ha sembrado los campos de Guatemala de terror, y que ha condenado a la mayoría de su población a vivir en la exclusión y la explotación” (Casaus Arzú 1992). Por esto mismo, la relación entre educación y desarrollo en la actualidad “pasa por trascender un discurso multiculturalista, que despliega toda una serie de reconocimientos de las expresiones culturales, como idioma, vestido, costumbres religiosas, pero obvia las condiciones de desigualdad y exclusión producidas por un injusto sistema de distribución y de jerarquías sociales y políticas”.

Para los líderes de municipios como Santa María Visitación, Jacaltenango, Barillas, San Cristóbal, Chichicastenango y Uspantán este paso de democratización educativa, debe desarrollarse tomando en cuenta tres tipos de relaciones: 1. entre procesos de organización social, proyectos productivos y de participación política; 2. las que permiten reconocer liderazgos, con el propósito de estimular compromisos, sensibilidades y responsabilidades comunitarias y sociales, que disponen en la práctica de los conocimientos adquiridos en respuesta a las necesidades, intereses y deseos más apremiantes de la población con quienes están directamente comprometidos; y 3. las que se tejen entre distintas regiones sin importar su acceso a la capital del país, para estimular a los pobladores de regiones apartadas de los centros urbanos, a participar en un proceso educativo.

Los componentes estructurales que guían la acción de instituciones como Tulán, están dirigidos hacia la participación y la lucha contra la pobreza y la discriminación, tomando en cuenta la autonomía y la “construcción desde la base”. Para ello se considera que el poder político y los proyectos productivos son fundamentales. Al considerar la relación entre poder y producción como elementos básicos para concebir un desarrollo alternativo que logre superar la vulnerabilidad de las poblaciones, se quiere señalar la imposibilidad de caracterizar estas dimensiones de forma separada, como generalmente se hace al definir agendas distintas para lo político y lo económico. Al mismo tiempo, se recalca la necesidad de ubicar los procesos locales en el escenario nacional y global, ya que hoy estos escenarios se tejen de forma compleja, afectándose unos a otros.

Es destacable el hecho de que quienes participan en los procesos educativos a nivel local, lo hacen desde distintas experiencias de desa-

rrollo comunitario, la mayoría de ellos impulsando proyectos de infraestructura, educativos y productivos. Sin embargo, como lo señalan algunos estudiantes: “estos procesos se encuentran fragmentados en cada experiencia particular, sin que exista un diálogo al interior, y sobre todo, sin que se produzca una reflexión propositiva sobre los logros y los límites de los mismos”. Por esta razón, se convierten en propuestas de desarrollo que siguen los parámetros de inversión propuestos por los cooperantes internacionales. Éstos a su vez, se traducen en esquemas generales y en recomendaciones “políticamente correctas”.

A lo anterior se suman una serie de limitaciones al interior de las localidades en las que se desarrollan los proyectos educativos. Propuestas de planes de desarrollo, programas de gobierno, mancomunidades y redes de proyectos productivos, se han visto obstaculizadas por organizaciones y pobladores de las mismas localidades; lo cual prescribe un escenario conflictivo al interior de cada espacio de incidencia. Lo anterior, obliga a evitar caracterizaciones homogéneas de lo local, como si su singularidad dejase de lado las oposiciones y contradicciones entre sus pobladores. Conceptos generales como el de “pobreza” o “comunidad”, terminan por invisibilizar las confrontaciones, dejando las iniciativas sin los contenidos necesarios para adelantarlas. Esto no significa evitar lenguajes de encuentro y que busquen lo común. Todo lo contrario. De lo que se trata es de encontrar los canales e interlocutores que asuman como proyecto histórico los procesos de desarrollo alternativo, incluso que busquen alternativas al discurso del desarrollo, más allá de la particularidad de los proyectos y su deambular buscando financiación.

2. La producción de “pensamiento propio”

El “pensamiento propio” que sustenta la base del proceso educativo, comprende la constitución de un nuevo paradigma, que encuentra sus cimientos en tres características que a nuestro criterio, transforman el desarrollo de este proceso: las relaciones pedagógicas, la construcción del espacio educativo y, la producción y reproducción de conocimiento. En estas experiencias educativas se propone que la relación pedagógica debe contener tres dispositivos: 1. la valoración del contex-

to en donde se realiza el proceso; 2. la capacidad de liderazgo de sus estudiantes y 3. la consolidación de un equipo docente.

Estos dispositivos hacen que en la relación pedagógica se ponderen la pertenencia social y la competencia académica. La primera, entendida como la relación local de los sujetos involucrados en el proceso educativo con los intereses, las necesidades y los deseos de su espacio social; así como la capacidad de los mismos para interpelar otros tipos de experiencias y de desarrollos de conocimiento. La segunda, se comprende como los parámetros de rigurosidad e integralidad en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.³

La producción y la reproducción del conocimiento tiene como base experiencias propias y situadas de sus protagonistas, evitando el utilitarismo simple del “esto sirve para”, concentrándose más en lo que emerge, en lo “concreto” y en “lo vivido”. Esta contextualización la caracterizo a partir de tres elementos claves: 1. La articulación de saberes, que busca las sinergias entre los pensamientos producidos en las comunidades y por los pobladores protagonistas del proceso; 2. La endogénesis como elemento de producción de conocimiento, partiendo del anterior, para lograr ubicar y posicionarse desde el lugar donde se está, recalcando la importancia de producirlo;⁴ y 3. La relación entre lo humano y lo natural como parte de un reconocimiento milenario, que se dispone como gran discurso para develar, visibilizar, recrear, seguir acrecentando el conocimiento local y su relación con lo universal.

El pensamiento propio surge entre estas características como posibilidad de soberanía y autonomía (local, regional y nacional), de abrir fisuras en un mundo centralizado, homogenizado; que es baluarte de la exclusión y la desigualdad. El pensamiento propio rompe el esquema según el cual “sólo unos pueden”, de que “sólo unos valen”, para disponer herramientas de emancipación individuales y colectivas. El pensamiento propio se vive en comunidad y se enriquece en la práctica educativa. No se contempla como punto final la adquisición de un título, sino se apuesta por una ubicación y reconocimiento de la vitalidad social. Crea las bases para hacer de la diferencia orgullo, autoestima y socialización de los mismos. Todos estos, elementos que desde un ámbito individual se ponen a jugar relacionando y transformando los procesos de socialización, ya que va más allá del encuentro jerarquizado entre el profesor, que “profesa la verdad”, y el alumno, que “no tiene luz”.

La formación educativa es clave dada su importancia para que los sujetos se desenvuelvan en la vida social, pero no puede pensarse que mayor educación significa, mecánicamente, transformar las condiciones de desigualdad y exclusión, concluyendo que “la falta de educación es la que hace a la gente pobre”; tal como aparece en muchos de los testimonios recolectados en distintos poblados de Guatemala. Pensamos que es más bien una relación de doble vía: la erradicación de la pobreza también va a permitir una mejor educación. Antes que un agente de transformación por sí mismo, la educación ha sido utilizada para constituir culturas homogéneas, y lograr desde la movilidad y el asenso social que quien se inserta individualmente en ella desprecie a sus semejantes: “el que tiene un título ve desde arriba a los que no lo tienen”, como lo afirmó un estudiante.

La reiteración a secas de la importancia de la educación mantiene los parámetros de incorporación e integración a una sociedad que se idealiza homogénea. Esto se acentúa con propuestas de desarrollo como las que se derivarán de los tratados de libre comercio. Parte de la viabilidad de los mismos, va a necesitar de mano de obra especializada en los renglones productivos y comerciales estratégicos para las transnacionales, dejando de lado a las poblaciones y al saber, que no corresponden con los mismos. Este papel homogenizador y reproductor de fuerza de trabajo, tiende a mantener el predominio de las condiciones que han incidido en el crecimiento de la pobreza.

En este sentido, se advierte la necesidad de provocar una crítica reflexiva desde las mismas instancias educativas sobre el sentido de los procesos educativos, y evaluar hasta dónde son consecuentes con sus postulados de transformar las condiciones de la mayoría de la población, aportando en la superación de las problemáticas históricas y estructurales que las hacen posibles. El efecto de la educación en el desarrollo social depende de la estructura del mercado laboral, la distribución de los bienes, las necesidades particulares y las condiciones propias de la población. Si sólo se dan los medios institucionales y no las condiciones comunitarias, en el devenir del proceso formativo, pierden relevancia las construcciones que hacen posible fundamentar otra educación, dando mayor relevancia a las cuestiones del día a día, caracterizadas sobre todo por las urgencias administrativas. La lógica administra-

tiva se convierte en el eje de la educación antes que la lógica académica y comunitaria. Una situación similar se percibe en otras instancias educativas conformadas desde esfuerzos comunitarios, en las cuales es más urgente la sobrevivencia de la institución que el debate sobre los contenidos mismos que se imparten. Si se pierde la dimensión de lo educativo como un proceso, alimentado sinérgicamente, tanto el pensamiento como el sentido de las iniciativas tenderán a perderse, con el riesgo de ser asimiladas dentro de las estructuras educativas dominantes.

IV. La consolidación de un proyecto histórico desde una orientación intercultural

La educación desde y para los indígenas es producto de una movilización histórica. De sus logros y desencantos. Su desarrollo está inscrito en las particularidades en que dicha movilización se ha expresado, en los lugares en donde se desarrollan los procesos de formación, así como por la forma singular que la misma ha afectado a sus protagonistas. Hoy siguen imperando en estas localidades situaciones que propician la desigualdad y la exclusión. La estratificación social sigue siendo una de sus características y en su seno se ensancha la brecha entre ricos y pobres. De la misma manera, lo indígena aún sufre el desprestigio material y simbólico de centurias de exclusión y explotación. Frente a esta realidad, es necesario reconocer que las luchas adelantadas por comunidades y pobladores, han logrado sacar adelante reivindicaciones que son las bases para reconstituir el orgullo y la confianza, tanto en la identificación étnica como baluarte de riqueza, así como en las posibilidades de un futuro mejor.

En este marco, procesos como los del Instituto Tulan, juegan un papel de primera importancia al lograr relacionar de manera orgánica, un proyecto de formación en educación superior con la necesidad de ampliar las bases y la concepción de la democracia, enmarcar un rumbo para la construcción de pensamiento propio y propiciar procesos de desarrollo alternativo. Este proceso cobrará real dimensión, en la medida que deje de ser un proyecto más y logre recrear un proceso histórico al interior de las localidades y comunidades en donde incide. Para ello, las prioridades parecen estar centradas en la concreción de sus

apuestas y, sobre todo, en disponer de lo necesario para que los sujetos sociales involucrados tengan la capacidad y necesidad de ser sus protagonistas. Quienes han participado de la experiencia hasta hoy, son constancia de la posibilidad de adelantar esta propuesta, pero su consolidación pasa por una mayor apropiación en la construcción misma del proceso.

El primer fundamento esencial es la reivindicación indígena. Pero tomando en cuenta esta experiencia, es posible constatar que lo que hoy encontramos es un juego entre “identificación” e “identidad”. La primera, entendida como una apertura a considerar la importancia de la diferencia étnica, la posición y condición dentro de la misma, presente en la mayoría de los protagonistas; y la segunda, comprendida como afirmación de una adscripción y posición subjetiva indígena o maya, como algunos empiezan a nombrarla. Así mismo, sigue siendo importante señalar que la pobreza –relacionada con los pueblos indígenas– es un problema estructural que se desprende de la formación socioeconómica de Guatemala y no un producto de la manera de pensar, del estilo de vida o de las “tradiciones” locales. En este sentido, las acciones para superar la pobreza deben evitar los discursos que reivindican que es necesario acabar con las partes nocivas de la cultura. Dejar de ser pobres no es abandonar la cosmovisión, las prácticas ancestrales y las aprendidas durante los siglos de resistencia. La educación impartida por este tipo de iniciativas se concibe como un apoyo necesario pero no suficiente, que permite potenciar reconocimientos, tener conciencia y comprensión para superar las condiciones de vida de la población. Pero la educación no es llevar la civilización a los incivilizados, ni es transculturación.

En el nuevo escenario de lucha social, la persecución política y militar de otrora ha dado paso a la cooptación por vías institucionales, mecanismos discursivos y dispositivos paliativos, a través del financiamiento de proyectos, en los cuales la regulación de la insatisfacción social tiene mayor capacidad para evitar que sus reclamos se cumplan. Pareciera que la movilización social está en un momento de recogimiento y reflexión, lo cual garantiza a propuestas como la del Instituto Tulán, un lugar privilegiado en el futuro, siempre y cuando logren sintetizar proyecciones comunitarias más allá de la meritocracia académi-

ca individual que un poblador puede obtener en Guatemala o en el extranjero a través del apoyo de cooperantes.

El reconocimiento de la dignidad indígena como fundamento de la diferencia cultural y la comprensión de ésta como componente estructurante de sociedades multiétnicas, así como la necesidad de la superación de la pobreza como elemento esencial para la superación de la desigualdad social, son las razones para la concreción de un proyecto histórico. Este proyecto será posible de materializar en la medida que su accionar articule instituciones y organizaciones sociales que busquen objetivos similares. La base de reconocimiento para realizar estas articulaciones no puede afirmarse espontánea y azarosamente, sino a partir de códigos comunes que permitan postular referentes de mutua inteligibilidad. Entre ellos podemos mencionar: 1. el reconocimiento de las reivindicaciones de los procesos de lucha social como parte de la construcción de una crítica y una propuesta integral de transformación; 2. provocar continuamente la emergencia de los saberes propios de los pueblos, como elemento fundante de un paradigma de reconocimiento y de articulación de diversas cosmovisiones; 3. fomentar una crítica constante a los parámetros definidos por instituciones multilaterales que se presentan como portavoces de reivindicaciones colectivas, ambientales, étnicas o de género, que invisibilizan la capacidad política de los proyectos educativos;⁵ y 4. ponderar las relaciones de meritocracia individual con la consolidación de una ética que evite la relativización de los valores solidarios.

Notas

- 1 Para profundizar en la historia de la movilización indígena en Guatemala, véase: Cojtí Cuxil (1991), Martínez Peláez (1973), Solares (1993), Bastos y Camus (1993), Bonfil Batalla (1981).
- 2 Sobre las nociones de “campo” y de “capital simbólico” véase: Bourdieu (1997) y (1983).
- 3 Para ampliar algunos elementos sobre las relaciones pedagógicas, véase Bernstein, B. (1993).
- 4 Para ampliar el concepto de “endogénesis”, véase Mora Osejo y Borda, Fals (2001).
- 5 Aunque en esta ponencia no hemos profundizado en la relación entre educación y política, para ampliar esta discusión, véase González Casanova (2004).

Bibliografía

- Adams, Richard y Bastos, Santiago
2003 *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000*. Guatemala, CIRMA.
- Alonso, Ana María
1994 "The politics of Space, Time and substance: State formation, Nationalism, and Ethnicity", *Annual Review of Anthropology*, 23.
- Anderson, Benedict
1993 *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el surgimiento y difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bastos, Santiago
1996 "Los indios, la nación y el nacionalismo". En: *Espiral. Revista sobre Estado y Sociedad* 2-6. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Bastos, Santiago
2000 *Cultura, pobreza y diferencia étnica en la ciudad de Guatemala*. Guadalajara, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS, de Occidente y Universidad de Guadalajara. (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, especialidad en Antropología Social).
- Bastos, Santiago y Camus, Manuela
1993 *Quebrando el silencio. Organizaciones del Pueblo Maya y sus demandas (1986-1992)*. Guatemala, FLACSO-Guatemala.
- Bastos, Santiago y Camus, Manuela
1995 *Abriendo caminos. Las organizaciones mayas desde el Nobel hasta el Acuerdo de derechos indígenas*. Guatemala, FLACSO-Guatemala.
- Bastos, Santiago y Camus, Manuela
2000 "¿Derechos para unos pocos? El movimiento indígena y las demandas étnicas en Latinoamérica". En: Jorge Alonso et al. (ed.). *Los derechos humanos y los retos del nuevo milenio*. México, Instituto de Investigaciones Legislativas de la H. Cámara de Diputados / ITESO.
- Bernstein, B.
1993 *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, Griot.
- Bonfil Bantalla, Guillermo (comp.)
1981 *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México, Nueva Imagen.
- Bourdieu, Pierre
1997 *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre
1983 *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios Ediciones.

Camus, Manuela

- 2000 *Ser indígena en ciudad de Guatemala*. Guadalajara, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS, de Occidente y Universidad de Guadalajara. (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, especialidad en Antropología Social).

Carmack, Robert

- 1979 *Evolución Social de los Quichés*. Guatemala, Piedra Santa.

Casaus Arzú, Marta

- 1992 *Guatemala: linaje y racismo*. Costa Rica, FLACSO.

CIRMA

- 2000 *Identidad y relaciones interétnicas en Guatemala (Avance de investigación, período 1808-1944)*. Miami, Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica. (Ponencia presentada en la reunión del Latin American Studies Association, LASA).

Cojtí Cuxil, Demetrio

- 1991 *Configuración del pensamiento político del pueblo maya*. Quetzaltenango, Asociación de Escritores Mayenses.

Comaroff, John L.

- 1996 "Ethnicity, Nationalism and the Politics of Difference in an Age of Revolution". En: Edwin E. Wilmsen y Patrick McAllister (ed.). *The Politics of Difference. Ethnic Premises in a World of Power*. Chicago, The University of Chicago Press.

Dary, Claudia (ed.)

- 1998 *La construcción de la nación y la representación ciudadana*. Guatemala, FLACSO.

De la Peña, Guillermo

- 1993 "Individuo, etnia y nación: paradojas y antinomias de la identidad colectiva". En: Ernesto Garzón y Fernando Salmerón (ed.). *Epistemología y Cultura. En torno a la obra de Luis Villoro*. México, UNAM.

De la Peña, Guillermo

- 1995 "La ciudadanía étnica y la construcción de 'los indios' en el México Contemporáneo". En: *Revista Internacional de Filosofía Política* 6, Madrid.

De la Peña, Guillermo

- 1998 "Etnicidad, ciudadanía y cambio agrario: apuntes comparativos sobre tres países latinoamericanos". En: Zendejas y de Vries (ed.). *Las disputas por el México rural II*. Zamora (México), El Colegio de Michoacán.

- González Casanova, Pablo
2004 *Nuevas Ciencias y Humanidades. De la academia a la política*. Barcelona, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales/Anthropos.
- Gros, Christian
2000 *Políticas de la Etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad*. Bogotá, ICAH.
- Gros, Christian
1997 "Indigenismo y etnicidad". En: *El desafío neoliberal, Antropología en la modernidad*. Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología.
- Guerrero, Andrés
1993 "De sujetos indios a ciudadanos-étnicos: de la manifestación de 1961 al levantamiento indígena de 1990". En: Alberto Adrianzén et al. (ed.). *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*. Lima, IFEA/IEP.
- Hobsbawm, Eric
1990 *Nations and Nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Nueva York y Melbourne, Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Kearney, Michael
1996 *Reconceptualizing the Peasantry*. Boulder y Oxford, Westview Press.
- Lynch, John
1982 *España bajo los Austrias*. Madrid, Ediciones Península. (2 vols).
- Martínez Peláez, Severo
1973 *La patria del criollo*. Guatemala, Editorial Universitaria.
- Montoya, Rodrigo
1992 *Al borde del naufragio. Democracia, violencia y problema étnico en Perú*. Lima, SUR.
- Mora Osejo, Luis Eduardo y Borda, Fals
2001 *La superación del eurocentrismo*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Solares, Jorge
1993 *Las demandas de los grupos étnicos en Guatemala*. Guatemala, Editorial Universitaria.
- Stutzman, Robert
1981 "El mestizaje: an all-ideology of exclusion". En: Norman Jr. Whitten (ed.). *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*. Illinois, University of Illinois Press.

Tambiah, Stanley

1989 "Ethnic conflict in the world today". En: *American Anthropologist*, 16, 2 mayo.

Taracena, Arturo

1997 *Invencción criolla, sueño ladino, pesadilla indígena. Los Altos en Guatemala: de región a Estado, 1740-1850*. San José de Costa Rica, CIRMA / Cooperación Francesa / Porvenir.

Taracena Arriola, Arturo, et al.

2003 *Etnicidad, estado y nación en Guatemala 1944-2000* (v. II). Guatemala, CIRMA.

Williams, Brackette

1989 "A class act: Anthropology and the race to nation across ethnic terrain". En: *Annual Review of Anthropology*, 18.

Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista

En este artículo discuto cómo el interés de la antropología por superar el transicionismo folk-urbano, expresado en el estudio de las nuevas configuraciones étnicas, puede estar motivando un nuevo proceso de incorporación, de carácter neoliberal y multiculturalista. Sostengo que, en contraste con este tipo de interpretación –académicamente pertinente–, la exaltación de *tipos culturales* distintivos, planteada en términos no transicionistas sino interrelacionados, históricos y en conflicto, puede resultar más pertinente a los postulados jurídicos nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas.

En particular, las reacciones opuestas en torno al proyecto *Conflicto Intercultural, Educación y Democracia Activa en México. Ciudadanía y Derechos Indígenas en el Movimiento Pedagógico Intercultural Bilingüe de los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*¹ se explican, entre otros factores, por la presencia de determinados sistemas de convicciones y coaliciones de causa, por los procesos que motivaron el tránsito entre la intermediación corporativa y la intermediación civil, y por la irrupción del conflicto entre una autonomía *de facto* y positiva, y una autonomía *por derecho*, cobijada por el movimiento indígena organizado y los derechos de tercera generación.

En un intento por superar el debate entre los liberales y los comunitaristas, expongo la filosofía política que nos permitió sembrar, con un grupo de educadores tsotsiles, tseltales y ch'oles del estado de Chiapas, la semilla de *Otra* educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. En conclusión, muestro el valor político y liberador implícito en la identificación de los contrastes entre

sociedades, así como el resultado político y pedagógico derivado de la intercomprensión y el interaprendizaje entre indígenas y no indígenas.

I. Formas o procesos culturales: ¿transición, incorporación, bricolage o conflicto?

La crítica que dirigió Oscar Lewis en *Life in a mexican village: Tepoztlán restudied* (1951) a la transición folk-urbana explicada así por Robert Redfield en *Tepoztlán. A Mexican Village* en 1930, así como las réplicas de éste publicadas en el apéndice de un libro posterior de Lewis (1968), adquieren hoy importancia por el símil entre estas críticas y réplicas, y los debates actuales entre los comunitaristas y los liberales; discusiones que se dan en torno al sentido ético, político y jurídico que debería tener la lucha actual de los pueblos indígenas por el pleno reconocimiento de sus derechos humanos, democráticos y ciudadanos.

Lo interesante de la crítica mencionada es que Oscar Lewis contrastó los resultados de estudios realizados con diecisiete años de diferencia en un mismo pueblo, en este caso Tepoztlán, para mostrar el peso de la posición social y de los juicios de valor del observador, así como del enfoque ético y político del que se parte, en los resultados obtenidos. Nuestro autor sostuvo que la mirada del antropólogo puede colocarse en los aspectos formales, festivos y rituales de los pueblos mexicanos, como lo hizo Robert Redfield, o en la vida diaria de las personas, sus interacciones sociales y sus problemas, en alusión a su propia investigación. A esta afirmación se agregó la adjetivación de la postura de Redfield como “primitivismo cultural”, definido como una reacción de descontento del civilizado hacia la civilización, similar a la posición de Sigmund Freud en torno al malestar de la cultura.

Al respecto e interesada en formalizar un modelo democrático y ciudadano distinto a los que han inspirado estas críticas y debates, en este artículo deseo expresar que no estoy de acuerdo en que la posición del estudioso de la cultura pueda explicarse sólo como “reacción”, sino a partir del sentido y el contenido que éste confiere a *lo políticamente pertinente y significativo* para los mismos pueblos indígenas, obteniendo y utilizando las informaciones y los testimonios obtenidos para tales fines. De ahí que probablemente sin pretenderlo, el mismo Oscar

Lewis cuestionó el conservadurismo de Robert Redfield a partir del sentido liberal de su propia posición política y el contenido modernizador de sus argumentos y valoraciones. Y de ahí también su preocupación por mostrar la continuidad de prácticas ancestrales combinadas con el ejercicio del individualismo, la falta de cooperación, la violencia, la pobreza y el sufrimiento, en tajante oposición al mundo *roussonian* habitado por hombres “buenos” por naturaleza, no corrompidos por el mundo exterior y el proceso de integración a la sociedad compleja, a las dinámicas institucionales y la vida urbana.

En pleno siglo XXI, todos sabemos que el *continuum* folk-urbano del que hablaba Robert Redfield –planteado también en su obra *Yucatán, una cultura en transición* (1944)– no fue tal y que, en su lugar, en la actualidad conviven sociedades más o menos aculturadas, sociedades organizadas culturalmente pero heterogéneas, así como sociedades que pueden calificarse como multiculturales. Para el intérprete de estas dinámicas y de los procesos de identificación social y étnica contemporáneos, la caracterización de la comunidad folk y de la sociedad urbana resulta a todas luces equivocada.

Cuadro 1
Características atribuidas por Robert Redfield
a la comunidad folk y a la sociedad urbana

Comunidad folk	Sociedad urbana
Comunidad preservada	Ciudad como fuente de cambio cultural
Homogeneidad	Heterogeneidad
Cooperación y comunalidad (cuatéquilt)	Envidia e individualismo
Unidad e integración social	Tensiones, conflictos y desorganización social
Cooperación	Faccionalismo y divisionismo
Solidaridad moral consistente	Solidaridad moral deteriorada
Religiosidad	Secularización
Respeto en relaciones interpersonales	Dominación en relaciones interpersonales
Vigencia de jerarquías y lazos de parentesco	Desajustes familiares

Analizando este cuadro, considero que lo paradójico de establecer dicotomías entre *tipos culturales* estriba en que, no obstante su maniqueísmo y anacronismo a la luz de las miradas antropológicas actuales y sobre todo de aquellas que estudian los *procesos étnicos* implicados en la configuración de múltiples mediaciones (González Apodaca

2004) e identidades compuestas, híbridas o amalgamadas (De la Peña 1998, 1999a, 1999b; García Canclini 1989; Bertely 1998b), la exaltación de estos contrastes puede resultar de algún modo estratégica y políticamente pertinente en la lucha por la autonomía de los pueblos indígenas de México y del mundo. En gran medida, de esta dicotomía y contraste se derivan los posibles sentidos y contenidos de los postulados jurídicos nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas, expresados entre otros instrumentos legales en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

¿Cómo explicar esta paradoja? Considero que, por una parte e hipotéticamente hablando, la exaltación de *tipos culturales* distintivos, no postulada en términos evolucionistas sino interrelacionados y en conflicto, nos puede llevar a identificar en qué rasgos de la vida indígena se ejerce la dominación y la sumisión, y cómo la relación conflictiva entre estos rasgos justifica una lucha histórica, además de posibilitar el contraste entre tipos de sociedad y modos de ejercer los valores y los derechos asociados con la vida democrática y ciudadana. En lugar de “primitivismo cultural”, habría que considerar que la exaltación intencional de los rasgos distintivos “entre culturas” puede derivarse de una clara posición filosófica, ética y política del antropólogo respecto tanto a la presencia del poder en las relaciones interculturales, como al conflicto de valores y pautas de comportamiento entre modelos culturales cuya relación está mediada por la dominación.

¿Qué beneficios humanos, sociales, culturales y territoriales han traído la modernidad, la escolarización oficial y el desarrollo científico y tecnológico para los pueblos indígenas y para el mundo? En Chiapas, como tales beneficios no han llegado a los indígenas y más bien han dañado sus territorios, lenguas y culturas, emerge el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, como un movimiento autónomo que se expresa –entre otros canales– mediante el control paulatino sobre el territorio y los recursos propios, incluidos los conocimientos, las prácticas productivas y religiosas, las lenguas y las formas de organización, de justicia y de gobierno. Pero este movimiento no tiende al separatismo, sino a la construcción de una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado nacional en México (Urban y Sherzer 1991). En otras palabras, el sentido y contenido del accionar político del EZLN descansa en la lucha por lograr el reconocimiento constitu-

cional del derecho de los pueblos indígenas a autogobernarse, controlando y haciéndose cargo de *lo propio* y, en particular, de la integridad Sociedad-Naturaleza.

Por otra parte, aunque el estudio de los *procesos culturales* ha tenido la virtud de desesencializar las interpretaciones en torno a la cultura y el ejercicio de la etnicidad, lo cual resulta académicamente correcto, parece mediatizar el potencial transformador y reformador jurídico y ético implícito en el sentido y el contenido reformador de la lucha de los pueblos indígenas. Esto es así porque los intérpretes están fascinados, entre otros procesos, por las adaptaciones de las culturas étnicas y pueblerinas a las dinámicas urbanas, la tecnología avanzada y el mundo global. Mediante la *naturalización* de este tipo de procesos, derivados de un modelo de integración social, política y económica imperfecta, inequitativa y excluyente, apuntalado en la extracción ilimitada de los recursos naturales en los territorios ancestrales que habitaban o siguen habitando los pueblos indígenas, no parece haber más opción que capacitar a los niños y a los jóvenes para abandonar sus territorios con menores desventajas. A lo más que se puede aspirar es que las comunidades indígenas radicadas en las metrópolis se apoyen en redes de parentesco y paisanaje propias, para poder soportar condiciones laborales que atentan contra la dignidad y la libertad de las personas, a cambio de escasos beneficios sociales y una expectativa de consumo no satisfecha.

En otras palabras, el estudio de los procesos culturales parece abrigar en su seno el deseo de garantizar las condiciones mínimas para la convivencia democrática, respetuosa y armónica en contextos plurales y multiculturales,² para atenuar los impactos negativos que contra los grupos minorizados, la integridad Sociedad-Naturaleza, la paz y la estabilidad mundial, se derivan de una *forma cultural dominante*. Sin lugar a dudas los estudiosos de estos procesos han descrito y analizado dinámicas que efectivamente *sucedan*, aunque lo descrito no siempre resulte ética, política y humanamente correcto, ni estratégicamente adecuado, como sentido y contenido pertinente a la lucha indígena y no indígena por reformar las bases dominantes de nuestra cultura.

Por respetables que sean, las críticas al “aislamiento cultural” y la “comunidad auto-contenida”, sustentadas en la descripción diacrónica y sincrónica de los contactos, los cambios y las persistencias históricas

y étnicas en pueblos distintivos, al igual que los argumentos de muchos académicos y profesionistas indígenas en contra de la exaltación de los rasgos indígenas “esenciales”, estas críticas y argumentos suelen opacar lo que a todas luces resulta evidente y políticamente relevante. Me refiero a la vigencia de prácticas productivas y simbólicas que indican modos distintivos de vivir y de configurar la territorialidad y el sentido de pertenencia, de estilos particulares de organizarse y de auto-gobernarse, y de normas éticas y jurídicas particulares que –no obstante se expresan de manera particular en distintos pueblos– intervienen en la conformación de *Otra* educación ética y ciudadana. Aunque estos rasgos no se expresan en estado “puro” en la vida cotidiana, porque los daños al ambiente también son provocados por los indígenas y en sus comunidades existen facciones, cacicazgos y fuertes diferenciaciones sociales (Bertely 1998b), tales rasgos están en alguna medida presentes desde los parajes, las villas y los pueblos relativamente aislados que conforman el mundo rural, en los campos agrícolas que atraen los flujos de migración nacional y transnacional integrados por comunidades campesinas e indígenas, y hasta en las colonias periféricas y metropolitanas habitadas por los distintos grupos étnicos que hoy conforman el mundo citadino.

Supongo entonces que, en cuanto al ejercicio del pluralismo jurídico, lo importante para estas personas no estriba únicamente en reconocer su derecho a participar en distintos espacios y niveles de integración e identificación social, como indígenas pertenecientes a una comunidad étnica distintiva, como colonos urbanos que buscan la introducción de servicios públicos o como empleados que se organizan para conseguir mejores condiciones laborales. También resulta significativo, si atendemos a los postulados del convenio 169 de la OIT, fortalecer el arraigo territorial y la autonomía de los pueblos indígenas, así como luchar por el reconocimiento jurídico de sus formas de ejercer en la vida cotidiana un conjunto de prácticas *propias* que, no obstante se configuran en relación con los marcos normativos y legales estatales y oficiales, resultan aleccionadoras para la sociedad toda. El ejercicio cotidiano de formas de solidaridad y de reciprocidad entre las personas, aprendido de una generación a otra, así como las maneras particulares de vivir, de auto-representarse y de controlar el territorio propio –en el pueblo de origen o en los nuevos asentamientos urbanos– sugiere no

únicamente la convivencia respetuosa entre marcos legales, éticos y políticos distintos, sino formas alternativas de ejercer la democracia y la ciudadanía.

En contraste con la posición romántica de corte multicultural, la perspectiva enfocada al estudio de las *relaciones interculturales como conflicto* (Gasché, inéditos a/b) exige del antropólogo reconocer los rasgos culturales propiamente indígenas, no por el desconocimiento de los procesos que imbrican las culturas y desvanecen las fronteras étnicas, sino porque asume que los efectos de la civilización dominante para todos, incluidos indígenas y no indígenas, son devastadores.

Considero que, en alguna medida, los estudiosos de los *procesos culturales* y aún ciertos indígenas escolarizados y profesionistas han cedido –sin darse cuenta– al espejismo del progreso y la modernidad occidentales. Afirmación que sostengo porque he sido testigo del modo en que la crítica a la dicotomía folk-urbana y, en contraste, la defensa de las hibridaciones, los bricolajes y los traslapes culturales, han desdibujado las relaciones de dominación y de subordinación que rigen las relaciones interculturales. De hecho, estas relaciones existen entre una sociedad hegemónica, cuyos valores y prácticas se imponen en amplias esferas de la vida en las ciudades –entre otros, el valor atribuido a la concentración de la riqueza y el consumo suntuario de satisfactores y bienes innecesarios– y una sociedad subordinada que, localizada en las zonas rurales y urbanas empobrecidas, se configura a partir de *Otros* valores y prácticas. A esta *Otra* sociedad corresponden gran parte de los campesinos e indígenas que, aunque comparten muchos de los gustos, deseos, pensamientos y comportamientos urbanos, se resisten a la dominación gracias a la fortaleza tanto de las redes de paisanaje y de los lazos de parentesco, como a la vigencia de prácticas de reciprocidad y de solidaridad que los hacen distintos a los no indígenas y urbanitas. La presencia de *Otros rasgos* en las llamadas “comunidades morales” (Martínez Casas y De la Peña 2004), compuestas no únicamente por campesinos e indígenas rurales, sino por los indígenas radicados en las grandes ciudades, muestra la ruralidad del mundo urbano y la presencia de rasgos culturales distintivos.

Si naturalizamos el conflicto y el ejercicio del poder, y nos dedicamos a contemplar –como los santos inocentes– la “ruralidad citadina” y la distinción étnica urbana, estaremos respondiendo más a las po-

líticas pluralistas que a la lucha de los pueblos indígenas y, en su versión extrema, nutriendo al multiculturalismo neoliberal en un mundo donde se globaliza la pobreza y se concentra la riqueza. Algunos signos de estas posturas contemplativas son:

- a) el realismo, la lamentación, la resignación y la denuncia informada ante lo dado, derivados de la supuesta imposibilidad de revertir –pero sí de aliviar y de apuntalar– los procesos de integración global progresiva, no obstante el impacto negativo de éstos sobre la integridad Sociedad-Naturaleza;
- b) el diseño de políticas públicas y de programas de gobierno que, aunque se definen como “interculturales”, “comunitarios” o “indígenas”, imponen nuevas formas de segregación y de control político y económico *desde arriba* sobre los pueblos, negándoseles la posibilidad de ser tratados como sujetos del derecho;
- c) la formación de “líderes indígenas” que, lejos de fortalecer el arraigo territorial y el ejercicio de formas propias de gobierno, justicia, democracia y ciudadanía se preparan para abandonar la vida campesina y comunitaria para, en su lugar, insertarse en alguna función pública o representativa que repercuta en beneficio personal;
- d) el impulso de proyectos de desarrollo gubernamentales, civiles y multilaterales que buscan prevenir la irrupción de conflictos políticos y armados en las regiones que son estratégicas para el capitalismo contemporáneo; y
- e) el diseño de políticas multiculturales o interculturales de corte romántico, que neutralizan el sentido y el contenido de la lucha de los pueblos indígenas al pretender *dejar ser, hacer y vivir* al diferente. En este caso, *ser diferente* poco o nada tiene que ver con la base histórica, social y cultural que forja a las personas, porque las diferencias se subordinan a un amplio espectro de identificadores entre los que podemos encontrar desde los relativos al género y la adscripción religiosa, hasta los derivados a partir de características personales. Las posturas contemplativas que inspiran estas políticas buscan garantizar la convivencia, el diálogo y el respeto entre todos y, al hacerlo, individualizan las diferencias.

A diferencia de estas posturas, considero que subrayar los rasgos positivos de la sociedad indígena, lejos de limitar el margen de acción política de los pueblos, resulta de algún modo aleccionador y liberador para todos. He aprendido también que relativizar la perspectiva dominante mediante la exaltación de los rasgos negativos que conforman los modos de vida urbanos y occidentales, resulta igualmente necesario. Sin negar que ambas sociedades comparten estos rasgos positivos y negativos, el contraste entre *la positividad* propia de la sociedad indígena y *la negatividad* de la sociedad no indígena resulta educativo porque nos ofrece la oportunidad de subvertir en distintos órdenes de la vida práctica las relaciones de dominación. Y más aún, este contraste coloca a las formas de vida indígenas en un estatus ético, democrático y jurídico superior, en comparación con un proyecto de sociedad fundado en la extracción y la explotación irracional de los recursos naturales y en valores individualistas que poco o nada tienen que ver con el bienestar de las personas.

II. Reacciones al conflicto entre formas culturales

A estas alturas podemos considerar que, aunque las discusiones entre Oscar Lewis y Robert Redfield se dieron en otro contexto y, en apariencia, han sido superadas, algunos términos del debate continúan vigentes. Afirmación que sostengo a partir de las “reacciones” contrastantes provocadas por los resultados del proyecto antes mencionado. De este modo, cada vez que los educadores mayas de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM)³ —que participaron con los niños, las autoridades, los ancianos y algunos padres y madres de familia tseltales, tsotsiles y ch’oles en este proyecto—, y cada vez que sus colaboradores no indígenas —como académicos de diversas instituciones nacionales e internacionales— exponemos la filosofía política, los objetivos, el proceso metodológico y los relatos del cuadernillo “*Los Hombres y las Mujeres del maíz. Democracia y Derecho Indígena para el Mundo*” (Bertely y UNEM 2007), se reportan reacciones que, por su recurrencia, resultan sintomáticas.

Por una parte están las reacciones de los funcionarios, los académicos y los indígenas profesionalizados que califican el cuadernillo co-

mo “una vuelta al esencialismo” y/o “un retorno al maniqueísmo de Robert Redfield”, expresándose entre otras críticas que los relatos muestran a pueblos “anacrónicos” que recuerdan al “buen salvaje” que vive en comunidades “auto-contenidas”. Me parece que algunos aspectos de la crítica de Oscar Lewis están presentes en estas reacciones porque, en el caso de los tepoztecos, él mismo sostuvo que el “remedio” a la escasa calidad y cantidad de recursos agrícolas estaba en utilizar fertilizantes comerciales y nuevas tecnologías que los llevaran a “superar el anacronismo” de sus prácticas ancestrales.

Por otra parte, en contraste, están las reacciones de los funcionarios, los académicos y los indígenas que encuentran en el cuadernillo un conjunto de “lecciones” éticas, territoriales y jurídicas que, apuntaladas en situaciones y experiencias prácticas, vividas por los mismos comuneros, resultan “importantes” y “significativas” para la sociedad indígena y no indígena. En estos casos, la democracia indígena y la aplicación situacional del derecho, en los ámbitos jurídicos local, estatal, nacional e internacional, son percibidas como expresiones de una resistencia también activa frente a los efectos negativos y las amenazas del cambio global y las políticas neoliberales. Con sus límites y matices, este tipo de reacción recuerda la réplica de Redfield a los argumentos de Lewis.

En otro orden de ideas, cualquiera podría suponer que la perspectiva incorporativa que animó la crítica de Oscar Lewis quedó atrás, al igual que su actuación prototípica “como el especialista que daría información a los administradores, los científicos sociales y otras personas conectadas con el problema de mejorar el nivel de vida de las comunidades (...)” mediante la sustitución del “anacronismo, la superstición y las creencias primitivas” por “el entendimiento científico de los fenómenos” (1968:212). Y en la historia de las políticas indigenistas habrían quedado también las tesis de Gonzalo Aguirre Beltrán (1967, 1973, 1982) y de Julio de la Fuente (1964, 1965, 1977). Contra este supuesto, parece que en la actualidad enfrentamos otro tipo de incorporación, apuntalada en la transición hacia una condición identitaria múltiple, en una sociedad donde los diferentes comparten pacíficamente el mundo global. La *incorporación multiculturalista* se traduce así en un conjunto de políticas públicas e iniciativas civiles interesadas

en “empoderar” y en capacitar a los diferentes y a los jóvenes pobres para saber cómo *ser, pensar y actuar* en las llamadas sociedades abiertas, a fin de contar con las competencias requeridas por las empresas (Lasida 2005). De ahí la resistencia y el malestar de los funcionarios, los profesionales indígenas y los antropólogos multiculturalistas ante los discursos étnicos que cuestionan el valor de la sociedad dominante y defienden el derecho de los pueblos indígenas a controlar, fortalecer y desarrollar los rasgos políticos, jurídicos, sociales, económicos y culturales que consideran *propios* y distintos a los urbanos y occidentales.

En este nuevo enfoque incorporativo, lo que sí ha cambiado es el supuesto de que a menor comunitarismo mayor capacidad de acceder al ejercicio de los derechos ciudadanos. Esta transformación se experimenta, sobre todo, a partir de la promoción de los derechos de tercera generación.⁴ Por su parte, el modelo republicano de Estado, apuntalado en formas de elección, de representación y de participación política liberales está en crisis porque, en el caso que nos ocupa, este modelo ha promovido el corporativismo de Estado y la concentración del poder en determinados líderes, organizaciones y grupos étnicos.

Parece entonces fundamental responder a dos interrogantes: ¿cómo educar para el ejercicio de la democracia en contextos interculturales caracterizados por la presencia de relaciones de dominación y subordinación? y ¿cómo diseñar un modelo de ciudadanía alternativo, participativo y solidario que enfrente la crisis del liderazgo liberal y representativo?

III. Liderazgos indígenas, sistemas de convicciones y coaliciones de causa

En algunos países de América Latina el liderazgo indígena se ha puesto a la cabeza de movimientos políticos de carácter nacional e internacional y en contra de las políticas neoliberales, imperialistas y globales. Esto es así porque tales políticas han aumentado la desigualdad económica y la exclusión social, han impuesto formas de contratación que atentan contra los derechos humanos básicos, y han promovido programas de desarrollo, tecnologías y lógicas de mercado que afectan el control sobre los territorios y los recursos nacionales y locales, ade-

más de provocar todos los desastres implicados en el “calentamiento del planeta”.

El desempleo, entre otros, es un problema mundial, no obstante la ampliación de la cobertura educativa y los esfuerzos por fortalecer los vínculos entre la escuela y las empresas productivas. Por ello el Banco Mundial, el Fondo Mundial para el Medio Ambiente, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) y la Fundación Ford –entre otras agencias– promueven programas educativos enfocados a la formación de técnicos ambientales y líderes indígenas, dedicados al desarrollo de programas sustentables en regiones y localidades rurales de distintas partes América Latina y del resto del mundo (Atchoarena 2005).

Pero no sólo las agencias internacionales están interesadas en enfrentar estos problemas, cuando en muchos casos buscan paliar la pobreza y garantizar las condiciones de sumisión social que faciliten la expansión del capitalismo en territorios hasta ahora ocupados por los pueblos indígenas (Gledhill 2004). También los mismos pueblos se han percatado, entre otras cosas, de los daños ambientales, de que la escolarización no repercute en la efectiva inserción laboral de los jóvenes campesinos e indígenas, y de la inutilidad de los proyectos de desarrollo que promueven desde fuera distintas agencias internacionales (Berganza 1993; CESDER 1998). De este modo, la globalización de la pobreza también está gestando movimientos políticos que luchan por lograr un desarrollo sustentable *desde abajo*, cobijado por los derechos nacionales e internacionales a favor de la autonomía de los pueblos indígenas y tribales.

Por este motivo el EZLN, a más de diez años de haber iniciado la lucha abierta contra el Estado neoliberal en México, convocó en el 2005 –a través de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona y la *Otra Campaña*– a la creación de un movimiento político nacional que integre a la lucha internacional de los grupos de izquierda *no partidista* las demandas de las personas pobres y marginadas de México, incluidos los campesinos, los obreros, los maestros, los homosexuales, las mujeres y los indígenas, entre otros sectores. En esta nueva etapa del movimiento, de carácter no militar y básicamente política, el EZLN busca instaurar una nueva asamblea constituyente y una economía alterna al mun-

do global, fincada en la participación comunitaria, el apoyo civil nacional e internacional, y el control social sobre los territorios y los recursos propios, desde el café, el maíz y las artesanías, hasta el petróleo.

Por otra parte, cuando el EZLN se declara *no partidista y en resistencia* frente a un Estado neoliberal que no ha cumplido con los acuerdos establecidos, parece haber aprendido algunas lecciones históricas en torno al ejercicio del liderazgo indígena en México. Este es el caso de la educación pública, porque durante el siglo XX varios motivos explican el tránsito entre la *intermediación corporativa* a cargo de los maestros bilingües oficiales (Vargas 1994) y la *intermediación civil*, como el nuevo modelo de gestión social, de carácter participativo, que involucra a las agrupaciones étnicas y a los diversos actores y agentes colectivos representados por las organizaciones no gubernamentales (ONG's), las universidades, las iglesias y diversas instancias de financiamiento nacionales e internacionales, públicas y privadas (Bertely y González Apodaca 2003).

Un estudio de Julie Devineau nos ofrece, sin pretenderlo, algunos motivos que pueden estar interviniendo en este tránsito. Por una parte, la función de los abogados indígenas frente al Estado mexicano se sustenta en una diversidad de prácticas y discursos, al extremo de reportarse un buen número de legistas indios que desconoce su procedencia étnica (Devineau 2004:100). Por otra, los maestros bilingües funcionan como “caciques culturales” porque, mediante la institucionalización de la educación indígena, “el Estado, encarnado por diferentes agencias (DGEI, SEP, INI) representa a la vez el mentor y al empleador único para los individuos formados por él” (Pineda 1993:86).

Considero con Devineau (2004) que en el caso de los maestros oficiales y los abogados indígenas, el corporativismo formó a los líderes locales que:

“constituyen una élite indígena de *facto* gracias a su capital cultural y (a menudo) económico, más elevado que el promedio (...), y representan una élite política en potencia para la movilización de su capital social «a partir de» (...) las relaciones que mantienen con otras élites de su región de origen, o bien que han establecido en el ejercicio de su profesión, su militancia, etcétera” (Devineau 2004:101).

Entonces, en el modelo corporativo la autonomía indígena *de facto* –calificada así desde el modelo liberal y positivo– se apuntaló por razones naturales en *élites indígenas* también *de facto* con fuertes motivaciones de movilidad política, conformadas por los sectores nativos que poseían mayor capital cultural, material y redes sociales, profesionales y políticas. En el tránsito entre los siglos XX y XXI, después que los caciques indígenas concentraron por varias décadas el poder de facto y corporativo en sus pueblos y regiones de origen, comenzaron a enfrentar la resistencia activa protagonizada por su misma gente y por distintos agentes sociales; resistencia cobijada por los derechos de tercera generación. Considero entonces que, en este nuevo marco jurídico internacional, saber para qué y cómo enlazar las normas políticas y jurídicas del Estado con las normas comunitarias y tradicionales⁵ resulta de primera importancia.

En el caso de los abogados indígenas, Julie Devineau (2004) sostiene que en un extremo los defensores de oficio privilegian las normas y las garantías constitucionales sobre los usos y las costumbres indígenas que, en el caso de leyes poco precisas, pueden convertirse en fuentes del derecho secundarias y subsidiarias. En el otro extremo, mientras tanto, los usos y las costumbres aparecen a los legistas como un sistema político y de impartición de justicia que se opone del todo al sistema jurídico estatal. Estos “extremos” sugieren, en el primer caso, la existencia de una interlegalidad expresada en el interjuego entre los usos y las costumbres *de facto* y las normas y las garantías *constitucionales positivas* y, en el segundo, la presencia de conflictos entre marcos de interlegalidad *por derecho* distintivos que, en el contexto de la lucha indígena y los derechos de tercera generación, exigen reformular las bases constitucionales y el mismo concepto de Estado nación. En el segundo caso, tan existe un conflicto a veces irresoluble entre marcos de interlegalidad *por derecho* distintivos, que Devineau considera necesaria la construcción de un sistema judicial especializado, fundado en la escritura de las tradiciones orales para el tratamiento de los conflictos en zonas indígenas (2004:110).

Al parecer, siendo el reconocimiento constitucional de los derechos indígenas un objetivo fundamental de los movimientos indígenas de México y de toda América Latina, las maneras de reaccionar frente al reconocimiento *de facto* o *por derecho* dependen – retomando nue-

vamente los aportes de Devineau— de “coaliciones de causa” y de “sistemas de convicciones” específicos. Estas coaliciones y convicciones configuran los núcleos de creencias, definidos como las maneras de entender la diferencia cultural como principio organizador de la política; los axiomas, relativos a los derechos económicos, políticos y culturales enarbolados; y los principios que se aplican en la puesta en práctica de los derechos a la autonomía y el control sobre los recursos naturales, entre otros (Devineau 2004: 111).

De ahí que en México —no obstante los Acuerdos de San Andrés y la iniciativa de reforma de la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) sirvieron para aglutinar un movimiento indígena de carácter nacional en el que participaron el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el Consejo Nacional Indígena (CNI) y la Asamblea Nacional Indígena Plural para la Autonomía (ANIPA)— cada organización decidiera actuar en atención a sus propios sistemas de convicciones y coaliciones de causa, configurándose estrategias de lucha y capacidades de negociación política frente al Estado diferentes.⁶ Esto sucedió aunque en todos los casos, la desconfianza en la legalidad, en la democracia representativa y en los partidos políticos se vio estimulada por el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés —los cuales fueron alterados en la ley indígena aprobada en el 2001— y por la negativa de la Suprema Corte de Justicia a responder a las controversias constitucionales presentadas en apego a los artículos 105 constitucional y 6 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

Pero el liderazgo indígena también varía en función del carácter relacional (Barth 1976), cambiante y contextual de la identidad (Rebolledo 2005), porque ésta puede “ocultarse o aflorar en cualquier momento, dependiendo de la situación y el contexto”, “no es una identidad dada por naturaleza, sino una identificación que se crea a través de la acción social” y —en alusión a una afirmación de Baumann (2001)—: “las identidades étnicas no son más que actos de identificación étnica congelados en el tiempo, que ocurren cuando la temperatura social entra en movimiento, pueden encenderse o calentarse adoptando nuevas formas” (Rebolledo 2005:59). En todo caso, la etnicidad siempre implica la construcción de “comunidades imaginadas” (Anderson 1983) y de “tradiciones inventadas” (Hobsbawm 1993).

Además, el liderazgo indígena está igualmente sometido a las lecciones históricas de cada pueblo y a las demandas específicas de los movimientos indígenas en los distintos contextos nacionales. En Colombia, por ejemplo, Luis Enrique López sostiene que el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe del Consejo Indígena del Cauca (CRIC) cumple treinta años de trabajo ininterrumpido porque “los objetivos políticos de las organizaciones indígenas son claros en cuanto a su relación con el Estado” (RIDEI 2005) y porque, al parecer, los líderes indígenas participan activamente en las estructuras de poder y la constitución nacional garantiza importantes derechos en materia de educación intercultural.

Resulta claro que las posiciones estratégicas que ocupan actualmente los líderes indígenas colombianos son distintas a las que ocupan sus contrapartes mexicanos porque, en México, los objetivos políticos de las organizaciones gestadas *desde abajo* no coinciden con los fines de las instituciones indigenistas de Estado. En este sentido, uno podría suponer que los proyectos de educación ciudadana intercultural deberían ser diferentes en los diversos países de América Latina, no sólo por la presencia de coaliciones de causa y sistemas de convicciones específicos, sino también porque los pueblos indígenas son distintos, por la emergencia de procesos particulares de identificación étnica, y porque las características que asumen las relaciones interculturales en cada país son diversas. En Nicaragua, por ejemplo, la necesidad de formar líderes indígenas se plantea después de que las Regiones Autónomas Pluriétnicas (RAP) han sido constitucionalmente reconocidas, con la finalidad de “empoderar” a las minorías étnicas, fortalecer sus capacidades de autonomía y de negociación frente al Estado, y establecer acuerdos y consensos en regiones marcadas por fuertes pugnas interétnicas.

A esta altura del artículo me atrevo a plantear los siguientes cuestionamientos: ¿qué tipo de educación ciudadana intercultural resultaría pertinente para los indígenas de Chiapas?, ¿este modelo podría resultar aleccionador y reformador no sólo para los indígenas de Chiapas, sino para los indígenas de México, de América Latina y del resto del mundo?, ¿esta *Otra* educación podría resultar igualmente importante para los no indígenas?, ¿cuál sería el sentido y el contenido de *Otra* educación ciudadana para todos? y ¿para el ejercicio de qué tipo de democracia?

IV. ¿Cómo entender la democracia? Debate entre liberales y comunitaristas

El concepto de democracia es polémico porque implica modelos de Estado y de Sociedad. En un polo del debate se ubica la perspectiva liberal representada entre otros por John Rawls (1991) y, en el polo contrario, el enfoque comunitarista de Alasdair MacIntyre (1992), Michael Walzer (1994) y Charles Taylor (1994). De manera implícita, este debate conlleva también diferencias en el modo de entender la ciudadanía y el liderazgo político.

De acuerdo con Rafael Del Águila Tijerina (1996), la democracia liberal adquiere forma y sentido a partir de las instituciones y los mecanismos que garantizan a cada *individuo* el ejercicio de sus derechos y la realización de sus intereses con mínimas interferencias. Por ello, se supone que el bien público reúne el máximo de intereses individuales, seleccionados y agregados de acuerdo con algún principio justificable, bajo el principio de “mayoría”. Siguiendo con Del Águila (1996), para la perspectiva liberal el interés propio es el incentivo que garantiza el mínimo para la participación democrática, porque el ciudadano es el individuo y, en consecuencia, el poder se ejerce por los canales electorales representados por los partidos políticos.

En contraste, para el mismo Del Águila (1996) la democracia comunitarista:

“(...) crea hábitos interactivos y esferas de deliberación pública que resultan claves para la consecución de individuos autónomos; hace que la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades sobre las cuales es importante ejercer un control dirigido al logro del autogobierno así como al establecimiento de estabilidad y gobernabilidad; la participación tiende, igualmente, a crear una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad (...)” (Del Águila Tijerina 1996).

El enfoque democrático comunitarista se sustenta en el “ciudadano comunitario” que, en aras de conseguir su autonomía, atiende al mandato, al control colectivo y al bien común, en una especie de lide-

razgo ejercido por la gente que, sustentado en el autogobierno, fortalece a la sociedad civil y a las identidades colectivas. No obstante el modelo comunitarista parece más compatible con las formas de vida, de gobierno y de justicia indígenas, deja fuera de sus consideraciones los conflictos, las negociaciones y las resistencias provocadas por el ejercicio de la dominación y la subordinación; ejercicio expresado –en nuestro caso– en el marco de las relaciones interculturales y, sobre todo, en las que establecen los pueblos indígenas con el Estado nacional y la sociedad envolvente. De algún modo, los comunitaristas descubijan legalmente a los pueblos indígenas y contribuyen al adelgazamiento del Estado nacional, porque suponen que las comunidades pueden encargarse de sí mismas y que las motivaciones de su proceder nada tienen que ver con las reformas a los marcos jurídicos nacionales, ni con la transformación de las disposiciones culturales y las posiciones políticas, sociales y económicas derivadas de la distribución inequitativa del poder.

En medio de este debate, aunque el Instituto Federal Electoral (IFE) (Conde 2004) busca modificar el carácter legalista, acrítico, ritualista, con pocos referentes reales y sobre cargado de informaciones que tuvo la educación cívica en el México del siglo XX y propone, en su lugar, la formación de ciudadanos conscientes, críticos e informados, su modelo educativo se inclina al desarrollo de competencias individuales⁷ y a la información y formación en la *cultura de la legalidad y del voto*. Todo esto a partir de un concepto de democracia liberal, partidista y legalista, así como una clara distinción entre la democracia como procedimiento y como forma de vida.⁸ En pocas palabras, la democracia liberal como procedimiento supone la *competencia entre líderes* que contienden por el poder público en elecciones populares y en el marco del orden constitucional –legalidad y justicia–, siendo el “pueblo soberano” la instancia que impide la concentración del poder en sus líderes, representantes y gobernantes, mientras la democracia liberal como forma de vida implica el ejercicio de una ética democrática. En cuanto al ejercicio de la ciudadanía, el mismo IFE la define como la suma de individuos racionales, libres, autónomos e iguales ante la ley, siendo el ciudadano un sujeto que conoce sus derechos y que, por lo mismo, tiene la posibilidad y la capacidad de defenderlos y disfrutarlos (Olvera 2001).⁹

Ahora bien, si con la UNEM y con Jorge Gasché no compartíamos ninguna de estas perspectivas: ¿a qué alude la ciudadanía y la democracia activa y solidaria que proponemos?

V. Filosofía política de la *Otra* educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa¹⁰ y solidaria

De acuerdo con Jorge Gasché (inéditos, a/b), en los sistemas educativos latinoamericanos los conceptos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía diferenciada y, en particular, con los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas –expresados así por académicos, tecnócratas y algunos líderes indígenas– se caracterizan por su carácter idealista, genérico y abstracto. En lugar de palabras y buenas intenciones, el modelo de Jorge Gasché nos llevó a diseñar con la UNEM, en el estado de Chiapas, un modelo intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria fundado en una concepción *pragmática, situada y activa* de la cultura.¹¹ Esta concepción germinó a partir de la experiencia, las prácticas y los actos implícitos en la vida diaria de los comuneros, y fue retroalimentada por los marcos jurídicos locales, estatales, nacionales e internacionales. Para este modelo educador, no resultaba suficiente informar y traducir a las lenguas indígenas el lenguaje jurídico, ni tampoco bastaba reflexionar y comunicar ideas, sentimientos y creencias en torno al concepto abstracto de democracia, o escuchar a otros y aprender a dialogar y a debatir a partir de problemas ciudadanos hipotéticos.

Aprendimos que lo que si necesitábamos, entre otros procedimientos metodológicos expuestos con detalle en un libro dedicado a la sistematización académica de esta experiencia (Bertely 2007, en prensa) era:

- a) trabajar juntos, los indígenas y los no indígenas, a partir de un intenso proceso de investigación, interaprendizaje y comprensión intercultural;
- b) co-participar en situaciones sociales cotidianas y en las actividades prácticas que realizan los comuneros en sus espacios sociales, territorios y ambientes naturales;

- c) explicitar juntos el discurso político indígena, el contenido práctico implícito en las conductas, las rutinas y las actividades de la vida diaria, así como su relación con los instrumentos jurídicos estatales, nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas;
- d) derivar lecciones éticas, territoriales y jurídicas situacionales, en base a la sistematización de las prácticas de resistencia activa al ejercicio de la dominación y la sumisión a que estamos sometidos tanto los indígenas, como los no indígenas; y
- e) buscar cómo fortalecer los rasgos éticos, territoriales y jurídicos *positivos* de las sociedades indígenas, para convertirlos en lecciones democráticas y ciudadanas para el mundo.

Educación para *Otra* educación intercultural ciudadana, democrática, activa y solidaria –desde este modelo pragmático de la cultura– implica *resistirse en la praxis* al modelo democrático liberal y partidista; praxis que consiste en el ejercicio cotidiano de la autodeterminación, la autonomía, la solidaridad, la reciprocidad y la gestión social.

1. El valor político y liberador implícito en las tipologías

Aunque comparto la idea de que el ejercicio de la etnicidad no supone una identidad dada por naturaleza (Rebolledo 2005), la riqueza cultural y el contexto político de Chiapas nos llevó a considerar en la filosofía política de nuestro proyecto la existencia de una “sabiduría” indígena (Paoli 2003), de una “raíz maya” (De Vos 2001) y, en consecuencia, del conflicto entre *tipos de sociedad* y *tipos alternativos de democracia* (Bertely y UNEM 2007; Bertely 2007). Los rasgos genéricos de la sociedad indígena y no-indígena descritos por Jorge Gasché (inédito/a), lejos de ser producto de un transicionismo evolucionista como el que inspiró en su momento a Robert Redfield, se establecieron a partir del conflicto intercultural histórico y relacional entre la sociedad no indígena occidental y las sociedades indígenas; rasgos típicos que, con su distancia, recuerdan los “tipos ideales” utilizados por Max Weber (1999 [1922]) como herramientas propias de la comprensión sociológica. De este modo, para el caso de las sociedades indígenas, el principio que enmarca estos rasgos es que se encuentran sometidas al ejercicio de un ti-

po de dominación disfrazada de democracia; postura que nos sitúa en una posición distinta a la visión *armónica y angelical* propia de los enfoques multiculturales y comunitaristas, apuntalados en el respeto, la tolerancia y el diálogo entre culturas.

De la relación dominación-sumisión se desprenden los rasgos genéricos *positivos* de las sociedades indígenas y su modelo de democracia, definidos como *formas activas* de resistencia, subversión y control al ejercicio de esta relación conflictiva. No basta entonces con garantizar el acceso de los indígenas y de los sectores subordinados al poder real, lo cual caracteriza a la sociedad y al modelo democrático liberal. En su lugar, se requiere investigar, explicitar y difundir –a nivel local, estatal, nacional e internacional– cómo los pueblos indígenas *controlan, contrarían y encarnan* el ejercicio del poder egoísta y de la dominación en situaciones de la vida cotidiana para, con ello, sedimentar las bases de *Otra* educación intercultural (Gasché, inédito/a). Coincidimos en este sentido con Sergio Zermeño (2005), cuando sostiene que:

“Las concepciones de progreso, de voluntad, de desarrollo, de crecimiento, van perdiendo sentido si no se asocian y se supeditan a las nociones de equilibrio, sustentabilidad, sedimentación, densificación de lo social para preservar la calidad de vida y del entorno en contra de las fuerzas sistémicas del capital y del poder político (...) (Zermeño 2005:23).

¿Pero cómo promover la densificación del tejido social? El cuadro 2, acuñado por el mismo Jorge Gasché en un taller que impartió a los educadores de la UNEM, ilustra algunos de los contrastes entre los *tipos de sociedad* indígena y no indígena a los que me he referido, además de sugerir los sentidos posibles del conflicto intercultural y de esta *Otra* educación.

Cuadro 2
Dominación-sumisión-resistencia-control-autonomía

SOCIEDAD NO INDÍGENA	SOCIEDAD INDÍGENA
SOCIEDAD VS. NATURALEZA DERECHOS AGRARIOS SOBRE LA TIERRA Trabajo en lugares artificiales Tiempos artificiales Trabajo impuesto y a cambio de un sueldo Trabajo especializado, mono-activo y monótono Incompatibilidad entre vida laboral y vida familia Orden público Ejercicio del poder egoísta Ejercicio de la dominación objetiva y subjetiva Rasgos "típicos" <i>negativos</i> de la sociedad no indígena: a) Individualismo y competencia b) Distribución y consumo desigual de la riqueza c) Trabajo por contrato y para un patrón d) Libre culto religioso y laicismo e) Leyes y decretos: fuerza pública f) Actitudes, valores y normas públicas DEMOCRACIA FORMAL DEMOCRACIA REPRESENTATIVA	INTEGRIDAD SOCIEDAD-NATURALEZA DERECHOS TERRITORIALES DE LOS PUEBLOS Trabajo en distintos ecosistemas Tiempos naturales y cíclicos Trabajo gustoso y libre Trabajo pluri-activo y pluri-capaz Compatibilidad entre vida laboral y familiar Unidad doméstica y relaciones de parentesco Control del poder egoísta Control de dominación objetiva y subjetiva Rasgos "típicos" <i>positivos</i> de la sociedad indígena: a) Cooperación y solidaridad comunal b) Cooperación y solidaridad distributiva c) Cooperación y solidaridad laboral d) Cooperación y solidaridad ceremonial e) Principios de autoridad y de gobierno indígenas f) Actitudes, valores y normas comunitarias y de grupos DEMOCRACIA ACTIVA DEMOCRACIA SOLIDARIA

Retomando el debate planteado en la primera parte de este artículo, aunque la crítica al esencialismo del cuadro 2 podría resultar razonable y pertinente para los intérpretes de los procesos y los bricolajes culturales, marcar esta oposición resultó para nosotros políticamente estratégico, a la luz de una filosofía política intercultural como la expuesta y en el marco de la lucha de los pueblos indígenas por la autonomía y el derecho a la autodeterminación. En pocas palabras, como sostiene Zermeño (2005), los tiempos actuales nos exigieron cuestionar la fascinación que sobre la vida ciudadana y democrática mexicana sigue ejerciendo el *vértice tlatoánico*.

¿Pero cómo romper con la fascinación que ejerce el verticalismo político cuando los indígenas también padecen la seducción de mirar a sus propios pueblos *desde arriba* y, en consecuencia, ellos mismos motivan la irrupción de facciones y conflictos al interior de sus propios

pueblos? Jorge Gasché contesta: fortaleciendo los rasgos “típicos” positivos de la sociedad indígena en los pueblos indígenas y en todo el mundo. Como el cuadro 2 indica, estos rasgos implican una concepción integral de la relación Sociedad-Naturaleza y, en consecuencia, la vigencia de lazos de parentesco y, en menor medida, de amistad y vecindad. De ahí se derivan (i) determinados “tipos de solidaridad” –basados en la reciprocidad–, (ii) el ejercicio de determinados “principios de autoridad”, (iii) la “integridad” cultural a la que alude el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y, desde luego, (iv) una “praxis de resistencia” (Gasché: inédito/a).

2. Solidaridad, valores y normas sociales

En cuanto al ejercicio de determinados tipos de solidaridad (Gasché, inédito/a), como uno de los rasgos genéricos de las sociedades indígenas, pudimos reconocer en la vida práctica de los pueblos mayas la existencia de una *solidaridad distributiva*, porque las personas comparten bienes y comidas; una *solidaridad laboral*, porque todos cooperan en el trabajo en la tierra y en la fabricación de bienes; y una *solidaridad ceremonial*, expresada en las celebraciones y en las fiestas comunitarias. En este sentido, la base de estos tipos de solidaridad implica la *reciprocidad intencional* de bienes, ayudas y responsabilidades, y su ejercicio supone la existencia de un sistema de valores y normas sociales que premian o sancionan determinados comportamientos. El “gusto del corazón” o –al contrario– la “mezquindad y la envidia”, derivados del compartir, cooperar y concelebrar, expresan el apego o no *apego voluntario* al sistema de valores referido; sistema donde se integran *lo económico*, entendido como las normas que rigen el intercambio material y de fuerza de trabajo; *lo social*, expresado en las pautas que determinan las relaciones entre parientes y amigos; y *lo cultural*, manifestado en determinadas prácticas de producción y de consumo (Gasché, inédito/a).

3. Principios de autoridad y de gobierno

El cuadro 2 también indica el ejercicio de determinados principios de autoridad, como otro rasgo genérico de las sociedades indíge-

nas que, lejos de caracterizarse como la autoridad ejercida entre seres humanos que compiten por la concentración del poder, supone la indisoluble relación Sociedad-Naturaleza. Del ejercicio eficiente y no egoísta del control sobre las fuerzas de la naturaleza –como los procesos de curación– depende el prestigio, el poder político y la vigencia de un tipo de sociedad fundado en la reciprocidad entre los hombres y los seres de la naturaleza. Estos principios, integrados al sistema de valores, configuran la sustancia *ética, territorial y jurídica* que da lugar a la integridad de los pueblos indígenas, como un rasgo genérico fundamental de este tipo de sociedad.

En conclusión, con la guía de estos y otros rasgos pudimos dar contenido a la *Otra* educación intercultural para la ciudadanía y democracia, con el objeto de mostrar el potencial reformador implícito en el postulado zapatista “*Nunca más un México sin nosotros*”.

VI. Nuestro resultado

Gracias al método inductivo, al interaprendizaje y la intercomprensión intercultural (Gasché, inédito/b), a nuestro interés por producir una etnografía interpretativa arraigada en las prácticas culturales (Bertely 2000a; Glasser y Strauss 1967), y a los aportes de la sociolingüística en los ámbitos de la autoría y la evocación en contextos interculturales (Lindenberg 1996 y Podestá 2002, 2003) se integró el *bricolage de técnicas e instrumentos* que nos llevó a subvertir el *locus* de enunciación de los administradores, los tecnócratas y los diseñadores de políticas educativas (Bertely 2003). Fue así como los indígenas mayas de la UNEM y nosotros, como sus colaboradores no indígenas, pudimos diseñar un material educativo intercultural y bilingüe¹² para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia activa y solidaria.

Aunque en este artículo explico el proceso metodológico implicado, mencionaré a continuación algunas características del material producido. El Cuadernillo *Los Hombres y las Mujeres del Maíz. Democracia y Derecho Indígena para el Mundo* es la síntesis de una experiencia de interaprendizaje que abarcó tres años. El material incluye tres temas y ocho relatos. El tema relativo a *Nuestro Territorio* se desarrolla en cinco relatos titulados: “La vida en nuestro territorio”, “Cooperación y

vigilancia comunal”, “Tomar acuerdo sobre la tierra”, “Viene el incendio y llega el acuerdo” y “La importancia de los ojos de agua para nuestra comunidad”. Sobre el tema *Experiencias de Organización y Buen Gobierno* se incluyen dos relatos más: “Estamos unidos en la asamblea” y “La fiesta de San Antonio de Padua”. Por último, en el tema relativo al *Hombre Verdadero*, se considera el relato denominado “El músico en la fiesta de la Naturaleza”.

Entre otras características, la secuencia didáctica de cada relato favorece la alfabetización ética, la alfabetización territorial y la alfabetización jurídica. La *alfabetización ética* se enfoca a mostrar *cómo* se viven en la vida práctica los valores positivos de las comunidades indígenas participantes. Estos valores son: “el mundo vivo”, “el acuerdo”, “el trabajo”, “el respeto”, “la cooperación”, “la solidaridad” y “la palabra”. De la aplicación práctica de estos valores emergen algunos de los dilemas éticos implicados en los relatos, así como preguntas dirigidas a los lectores indígenas como no indígenas.

De modo secuencial, dependiendo del contenido de cada relato, estos dilemas y preguntas se retroalimentan a partir de la identificación visual de los lugares sagrados y los seres sobrenaturales (Maldonado 2004). También se pueden identificar los marcadores territoriales, la geografía, los recursos disponibles, los ríos y/o las lagunas *donde* las personas realizan actividades que tienen que ver con los relatos. Al mostrar en mapas vivos y en dibujos (Bertely 2007) cómo viven, conciben y se relaciona las personas con la “tierra cónita” (Macho 2005) y cómo se expresa su experiencia espacial a través de distintos “mapas cognitivos” (De Castro 1999), el cuadernillo atiende a la *alfabetización territorial*.

Con todo ello se garantiza el anclaje práctico necesario para lograr una *alfabetización jurídica situacional*. En otras palabras, el contenido de cada relato indica *por qué* y *qué* buscar en los diversos instrumentos jurídicos, incluidos entre otros: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Agraria, la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, la Constitución Política del Estado de Chiapas, la Ley para la Prevención, el Combate y el Control de Incendios del Estado de Chiapas, el Convenio

169 de la Organización Internacional del Trabajo y Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar. Con ello reconocimos, en los ámbitos de la inter-legalidad y el pluralismo jurídico, la importancia de fortalecer una *autonomía por derecho*, en los niveles local, estatal nacional y universal.

Con este material, indígenas y no indígenas probamos el potencial implícito en una filosofía política intercultural apuntalada en la praxis de resistencia, el conflicto y el uso de tipologías, así como en el interaprendizaje, la intercomprensión y la co-autoría. También logramos, indígenas y no indígenas, construir una propuesta educativa para ámbitos formales e informales que siembre la semilla de un planteamiento político y académico renovador en torno al cómo, dónde, para qué y qué de *Otra* educación ciudadanía intercultural para el Mundo.

Notas

- 1 El proyecto focal-México forma parte del proyecto general “Educación Ciudadana Intercultural para los Pueblos Indígenas de América Latina en Contextos de Pobreza”, financiado desde el 2004 por la Fundación Ford y coordinado académicamente por Fidel Tubino y Juan Ansión de la Pontificia Universidad Católica del Perú en seis países (El Perú, Bolivia, Brasil, Nicaragua, Ecuador y México).
- 2 Para una discusión de los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad consultar Dietz (2003) y Young (2001).
- 3 Para mayor información sobre la UNEM, el zapatismo y su influencia en los proyectos educativos indígenas en el Estado de Chiapas consultar UNEM (1999), Gutiérrez (2005), Roelofsen (1999) y Marston (1997).
- 4 En sentido liberal, los derechos de primera generación, relativos a los campos civiles y políticos, ingresan a México durante la guerra de Reforma, la Constitución de 1857 y el triunfo de la causa liberal. Estos derechos implican obligaciones de resultado, lo cual significa que son fundamentales y se apoyan en las revoluciones burguesas y constitucionalistas del siglo XVIII y en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1798. Estos son los derechos fundamentales, considerados el derecho a la libertad, la igualdad, la justicia, la dignidad, de vida, de seguridad personal y de personalidad jurídica en sentido individual. Los derechos de segunda generación, relacionados con los campos económicos, sociales y culturales, corresponden a las políticas posrevolucionarias implantadas en el siglo XX en México e implican las obligaciones del Estado benefactor resultantes de las revoluciones nacionalistas y socialistas. Estos derechos se basan, entre otros instrumentos jurídicos, en el Pacto Internacional de los Derechos económicos, Sociales y Culturales de 1966 y, aunque su ejerci-

- cio es también individual, suponen la disponibilidad de medios y recursos que aseguren el derecho al trabajo, la seguridad social, la salud, la educación, la cultura, el arte, la ciencia y de organización. Los derechos de tercera generación, relativos a los derechos colectivos y de los pueblos, representan la veta constitucional pluralista y solidaria en proceso actual de legitimación, abalada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Entre otros, comprende los derechos a la libre determinación de los pueblos, la libre disposición de recursos y territorios propios, así como el desarrollo y la preservación de sus lenguas, culturas y prácticas religiosas.
- 5 Los abogados indígenas, nos dice Devineau (2004), utilizan dos sistemas de defensa: de las personas indígenas y de los grupos/comunidades indígenas. En el primer caso, los defensores de oficio y oficiales, así como los que trabajan en ONG's, se apoyan en las leyes estatales y, en particular, en el reconocimiento de los sistemas comunitarios de impartición de justicia y en disposiciones jurídicas especiales, como el derecho a un traductor o la atenuación de las penas. Se utiliza en algunos casos el peritaje histórico antropológico que, a partir de testimonios sobre la existencia de costumbres comunitarias, justifican la aplicación de sanciones tradicionales como la multa y el encarcelamiento consideradas como una "privación ilegal de la libertad" que va en contra de las libertades constitucionales. En el segundo caso, los abogados se hacen cargo de conflictos relacionados con el territorio, de expropiación, religiosos, políticos o electorales. En los litigios se prefiere la conciliación al pleito, recurriendo al Convenio 169 para invalidar las sanciones aunque para la Suprema Corte de Justicia de la Nación pesa más la constitución que los convenios internacionales. El convenio se utiliza, sobre todo, como presión moral sobre el gobierno, convencándolo de que las decisiones de un grupo, asamblea o incluso una persona son decisiones "comunitarias". El artículo que más se utiliza en la defensa es el sexto, relativo a la consulta a los pueblos indígenas para la toma de decisiones.
 - 6 El CNI consideró fundamental la organización de redes al interior de la sociedad civil, la ANIPA propuso establecer alianzas con los partidos políticos y, en el polo opuesto, el EZLN convocó a la construcción de un movimiento nacional amplio no partidista. En otros casos, algunos puestos de dirección del INI –desaparecido en el 2003– fueron ocupados por miembros del CNI y la ANIPA, mientras ciertos abogados indígenas participaron en foros políticos internacionales como la OEA y la ONU. En este caso, con excepción de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, nadie suele citar a los gobiernos para que expliquen el incumplimiento, la lentitud y la burocratización de las medidas tomadas a favor de los derechos de los pueblos indígenas (Devineau 2004).
 - 7 A partir de un concepto de "democracia activa" de corte liberal, el IFE propone que se desarrollen en las escuelas: a) un conjunto de competencias expresadas en conocimientos, habilidades y valores ante situaciones-problema locales (Perrénoud 1999), b) una organización y gestión participativa que modifique el

ejercicio del poder y de la autoridad en las escuelas y c) la corresponsabilidad entre la escuela, la familia y la comunidad. En este marco, las competencias individuales relacionadas con el ejercicio de la democracia son: el conocimiento de las leyes, el compromiso social, el respeto y la convivencia, la comunicación, la participación, la crítica y la valoración de los derechos en los ámbitos personal, comunitario, nacional y mundial, y en atención a la diversidad, a los derechos humanos, la democracia, la justicia y la legalidad.

- 8 De este modo, para el IFE, la *democracia como procedimiento* se funda en la participación de los ciudadanos en las decisiones que les afectan e interesan mediante el voto, el consenso, el disenso y el debate, siendo la negociación y el arbitraje las formas que deben emplearse en la solución no violenta de los conflictos. Como procedimiento, votar implica respetar el principio de mayoría, aunque el IFE reconoce que no toda mayoría es justa, porque existen minorías que nunca llegan a tener una posición hegemónica, y mayorías “minorizadas” o que pueden tomar medidas autoritarias. Además, el procedimiento legal debe atender las propuestas y las demandas planteadas aunque, cuando la legalidad no es suficiente, se podrán utilizar medios no legales. Como la tensión legalidad-legitimidad puede generar conflictos, el IFE considera que los ciudadanos y sus representantes deben vigilar la vida democrática mediante el ejercicio de los derechos políticos y los derechos humanos. Para el IFE la democracia se define también *como forma de vida*, regida por los principios éticos relacionados con la igualdad, la justicia, la fraternidad, la paz y la libertad, siendo sus disposiciones la tolerancia, la pluralidad, la autorregulación, la cooperación, el respeto, el diálogo y la responsabilidad.
- 9 Véase: “La Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad”. Asignatura optativa para el tercer grado de educación secundaria (SEP 2003) y “Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria” (SEP 2005). Ambas propuestas consideran algunos de los principios y competencias relacionados con la formación ciudadana y democrática liberal, con nulo énfasis en el tratamiento de los pueblos indígenas como sujetos del derecho y el ejercicio de una democracia solidaria y participativa.
- 10 En contraste con el modelo que se expone en este apartado, la “democracia activa” del IFE tiene su expresión básica en la capacidad de elegir a los gobernantes y de: “involucrarse de manera activa y consciente en la eliminación de los obstáculos de la igualdad, en la tarea de garantizar la plena vigencia y protección de los derechos humanos y la vida democrática, así como en la construcción de la igualdad real para todas las personas que integran la sociedad”. Esta postura coincide con el espíritu del Artículo 3º. Fracción II, donde se apunta que la educación pública será democrática: “considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. Para el IFE, en la cultura política localista –propia de las sociedades simples y no diferenciadas– los individuos asumen una posición pasi-

va y manifiestan escaso interés en el sistema político mientras que, en la participación activa, las personas conocen el sistema y su funcionamiento. Los rasgos deseables de la “ciudadanía activa” oficial tienen que ver con el nivel de información y juicio político, con el conocimiento y el respeto a las leyes, con la capacidad de elección, de organización y de diálogo, con el grado de identificación con el régimen democrático y el deber cívico, con la capacidad de influencia en los asuntos locales y/o nacionales, y con la confianza en las instituciones y en los valores democráticos. En este tipo de democracia, el liderazgo se subordina al interés, al conocimiento, al juicio, a la participación, al respeto y a la identificación de los individuos con el sistema político como un todo.

- 11 Gracias a la donación del premio Bartolomé de las Casas que Don Miguel León Portilla otorgó a la UNEM, los educadores mayas de esta unión «y otros pertenecientes a colectivos hermanos como Las Abejas y el Programa de Educación Comunitaria para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA)» diseñaron el material denominado Tarjetas de Autoaprendizaje. El pensamiento pedagógico de Jorge Gasché, así como la dirección académica de Carmen Gallegos Flores y Jessica Martínez Cuervo (2004), resultaron fundamentales en el desarrollo del proyecto. La coordinación general del mismo estuvo a cargo de María Bertely Busquets (2004) del CIESAS. La coordinación en la gestión y la administración de los recursos estuvo a cargo de Patricia Pernas Guarneros de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Sylvia Schmelkes participó como asesora nacional y las instituciones colaboradoras fueron: la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CEIB-SEP), México; Fundación Kellog, México; Editorial Santillana, México; CIESAS, México; DANA, México; Amerylac-Chiapas, México; y el Instituto de Investigación de la Amazonia Peruana (IIAP), Iquitos-Perú.
- 12 Aunque en este artículo no se mencionan los resultados del proyecto en materia lingüística, baste decir que la lógica discursiva que apuntaló la experiencia partió del uso tanto oral como escrito de la lengua materna de los educadores mayas que integran la UNEM. “Pensar” en tseltal, tsotsil y ch’ol, y explicitar –más no traducir– este pensamiento mediante mapas vivos y dibujos derivados de situaciones de la vida práctica donde la lengua adquiere sentido y significado, permitió profundizar en el contenido vivencial del discurso político indígena. Por su parte, la explicitación posterior de este sentido y significado al español oral y escrito, con el apoyo de los otros lenguajes, facilitó la intercomprensión entre los educadores indígenas y sus colaboradores no indígenas e hispanohablantes. Sin entrar en mayor detalle, el material producido está escrito y audio-grabado en las lenguas indígenas mencionadas y en español a fin de favorecer la oralidad, la escritura y el multilingüismo entre lenguas emparentadas, para garantizar la estandarización del lenguaje político indígena en el marco del derecho nacional y globalizado (Aubry 2003) y para propiciar la utilización del cuadernillo en el mundo indígena y no indígena hispanohablante.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo

1982 *El proceso de aculturación*. Ediciones Casa Chata. México, Centro de Investigaciones y estudios Superiores en Antropología Social.

1973 *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, universidad Nacional Autónoma de México.

1967 *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad en mestizoamérica*. México, Instituto Indigenista Interamericano.

Anderson, Benedict

1983 *Comunidades imaginadas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Atchoarena, David

2005 “¿Qué futuro para la juventud rural? Reflexiones desde Laos”. En: *Carta Informativa*, Vol. XXIII, No. 2, abril-junio. París, Francia, Instituto Internacional de Planeación de la Educación.

Aubry, Andrés

2003 *Los Acuerdos de San Andrés*. Edición bilingüe. México, Gobierno del Estado de Chiapas.

Barth, Fredrik

1976 “Introducción”. En: F. Barth (comp.). *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México, Fondo de Cultura Económica.

Baumann, Gerd

2001 *El enigma multicultural*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Berlanga, Benjamín

1993 *¿Qué pueden esperar de la educación los jóvenes campesinos en regiones de extrema pobreza? Una propuesta pedagógica innovadora*. Zautla, Puebla, México, CESDER.

Bertely, María

1998a “Educación indígena del siglo XX en México”. En: P. Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México*. Tomo II. Biblioteca Mexicana. México, FCE, pp. 74-110.

1998b *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. (Tesis de Doctorado en Educación)

2000a *Conociendo nuestras escuelas*. México, Paidós.

2000b *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. México, ISCEEM.

2001 “La etnografía en la formación de enseñantes”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 13. España, Universidad de Salamanca.

- 2002 “Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”. En: Luz E. Galván (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México. Siglos XIX y XX*. CD-Rom. México, CONACYT/ CIESAS.
- 2003 (Coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*. 3, Tomos I, II y III. México, COMIE.
- 2004 (Coord.) *Tarjetas de Autoaprendizaje*. México, CEIB-SEP, UNEM, OEI. Fondo León Portilla, Editorial Santillana.
- 2007 *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. Sistematización de la experiencia*. México, Centro de Investigaciones y estudios Superiores en Antropología Social, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Ford.
- Bertely, María y Erika González Apodaca
2003 “Etnicidad en la Escuela”. En: M. Bertely (coord.). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. 3, Tomo I. México, COMIE.
- Bertely, M y UNEM
2007 *Los hombres y las mujeres del Maíz. Democracia y derecho indígena para el Mundo*. México, Centro de Investigaciones y estudios Superiores en Antropología Social, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Ford.
- CESDER
1998 *Dignidad y calidad de vida en comunidades campesinas: propuesta de desarrollo para el municipio de Zautla, en la sierra norte del estado de Puebla. Plan indicativo para el desarrollo regional*. Zautla, Puebla. México, CESDER.
- Conde, Silvia
2004 *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. México, Instituto Federal Electoral.
- De Castro, Constancio
1999 “Mapas cognitivos. Qué son y cómo explorarlos”. En: *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 33: <http://www.ub.es/geocrit/sn-33.htm>. España, Universidad de Barcelona.
- De La Fuente, Julio
1964 *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.
1965 *Relaciones interétnicas*. México, Instituto Nacional Indigenista.
1977 *Yalalag, una villa zapoteca serrana*. México, Instituto Nacional Indigenista.

De La Peña, Guillermo

1998 "Articulación y desarticulación de las culturas". En: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, 15, Madrid, Trotta.

1999a "Territorio y ciudadanía étnica en la Nación globalizada". En: *Revista Desacatos*, 1: 13-27. México, CIESAS.

1999b "Notas preliminares sobre "ciudadanía étnica" (El caso de México). En: Alberto J. Olvera (coord.). *La Sociedad civil: de la teoría a la realidad*. México, El Colegio de México.

De Vos, Jan

2001 *Nuestra Raíz*. México, CIESAS.

Del Aguila Tijerina, Rafael

1996 "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 12. Educación y gobernabilidad democrática. México, OEI.

Devineau, Julie

2004 "Los juristas indígenas frente al Estado en México". En: Los Indígenas y el Derecho. *Revista Trace*, 46. Diciembre.

Dietz, Gunther

2003 *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada/México, Universidad de Granada, CIESAS.

Gallegos, Carmen y Jessica Martínez

2004 *Guía para desarrollar las Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: CEIB-SEP, UNEM, OEI, Fondo León Portilla & Editorial Santillana.

García Canclini, Néstor

1989 *Culturas híbridas (Estrategias para entrar y salir de la modernidad)*. México, Grijalbo.

Gasché, Jorge

(inédito/a) "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En: J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México, Editorial Santillana (en dictaminación).

(inédito/b) "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En: J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México, (en dictaminación, Editorial Santillana).

- Glasser B. y Strauss, A.
1967 *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine.
- Gledhill, John (2004). "La ciudadanía y la geografía social de la neoliberalización profunda". *Relaciones* 100, Vol. XXV. Universidad de Manchester.
- González Apodaca, Erika
2004 *Significados escolares en un bachillerato Mixe*. Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe. Serie Documentos. México, SEP.
- Gutiérrez, Raúl de Jesús
2005 *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. México, CIESAS. (Tesis de Maestría en Antropología Social)
- Hobsbawm, Eric
1993 "Introduction: Inventing traditions". En: E.J. Hobsbawm y T. Ranger (eds.). *The invention of tradition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lasida, Javier
2005 "Acercando a los jóvenes al mundo del trabajo en América Latina". En: *Carta Informativa*, Vol. XXIII, No. 2, abril-junio. París, Francia: Instituto Internacional de Planeación de la Educación.
- Lewis, Oscar
1951 *Life in a Mexican village: Tepoztlan restudied*. Urbana, University of Illinois Press.
1968 *Tepoztlán. Un pueblo de México*. México, Joaquín Mortíz.
- Lindenberg, Nietta
1996 *Escolas da foresta. Entre o passado oral e o presente letrado*. Río de Janeiro, Editorial Multiletra.
- Macho, Elisa A.
2005 "La experiencia espacial diferenciada por la condición de género". En: *Revista Bricolage*, Año 3, No. 9: 44-53. México, UAM.
- Macintyre, Alasdair
1992 "Tres versiones rivales de la ética". *Enciclopedia, Genealogía y Tradición*. Madrid, Rialp.
- Maldonado, Benjamín
2004 *Lo sobrenatural en el territorio comunal*. México, IEEPO, Oaxaca.
- Marston, Ana
1997 *La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, México*. Thesis in partial fulfillment of NEVS and LALS.

- Martínez Casas, R. y G. De la Peña
2004 "Migrantes y comunidades morales: Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara". En: P. Yanes, V. Molina y O. González (coords.). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México, Universidad de la Ciudad de México.
- Olvera, Alberto
2001 "El estado actual de la ciudadanía en México". En: *Revista Este País*, julio, México.
- Paoli, Antonio
2003 *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México, UAM.
- Perrenoud, Philippe
1999 *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Podestá, Rossana
2002 *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de los niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*. México, ICSYH-VIEP. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
2003 *Encuentro de miradas. Hacia nuevos modelos para el estudio de representaciones infantiles nahuas de su territorio*. México, UAM-Iztapalapa. (Tesis Doctorado)
- Pineda, Olivia
1993 *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de Los Altos de Chiapas*. México, Altres Costa-Amic.
- Rebolledo, Nicanor
2005 "Educación y etnicidad". En: J. Tirzo (coord.). *Educación e interculturalidad. Miradas desde la diversidad*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Redfield, Robert
1930 *Tepoztlán: a Mexican Village*. Chicago, University of Chicago Press.
1944 *Yucatán. Una cultura en transición*. México, Fondo de Cultura Económica.
- RIDEI
2005 *Primer foro virtual de debate interno. Red Internacional de Estudios Interculturales*. <http://agora.pucp.edu.pe/foroRideiInterno/>: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Roelofsen, Daniëlle
1999 *The Construction on Indigenous Education in Chiapas, México. The case of the UNEM, The Union of Teachers for a New Education in Me-*

- xico. Tesis de Maestría en Sociología del Desarrollo Rural. Wageningen University. Netherlands. 127 pp.
- Rowls, John
1991 *Sobre las libertades*. Barcelona, Paidós.
- SEP
2003 “La Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad”. Asignatura optativa para el tercer grado de educación secundaria.
- SEP
2005 “Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria”.
- Taylor, Charles
1994 *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.
- UNEM
1999 *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudios*. Chiapas, México (mecanuscrito).
- URBAN, Greg y J. Sherzer
1991 Introduction: indians, nation-states and culture. En: Idem. *Nation-states and indians in Latin America*. University of Texas Press.
- Vargas, María Eugenia
1994 *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1983)*. Colección Miguel Othón de Mendizábal. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Villoro, Luis
1995 “Igualdad y diferencia: un dilema político”. *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*. Año II (8). México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
1993 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, Michael
1994 “La idea de sociedad civil”. *Ciencia Política*, no. 35, Santa Fe de Bogotá, Tierra Firme, II trimestre.
- Weber, Max
1999 [1922] *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Young, Marion
2001 “Thoughts on multicultural dialogue”. En: Stephen May y Tariq Modood (eds.). *Ethnicities: Review Symposium on Rethinking Multicul-*

turalism: cultural diversity and political theory by Bhikhu Parekh, Vol. 1, No. 1, April 2001.

Zermeño, Sergio

2005 *La desmodernidad mexicana y las alternativas a la violencia y a la exclusión en nuestros días*. México, Editorial Océano.