

No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación

Luis Enrique López*

Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Reforma Educativa

Mnisterio de Desarrollo Humano, Bolivia

Advertencia

Esta no es una comunicación convencional. Se trata de una presentación en tres momentos de ideas todavía sueltas y poco hilvanadas que tiene como fin provocar la discusión en tomo a temas que nos preocupan y que, en esencia, tienen que ver con la concreción del proyecto democrático en sociedades plurales y heterogéneas en un momento en el cual el mundo entero sale o busca salir del influjo de autoritarismos de diverso signo que predominaron por largo tiempo y que pretendieron, desde un paradigma instrumental, homogeneizar la humanidad para hacerla más "manejable" y funcional a sus fines.

Reconocida y aceptada ahora la naturaleza diversificante y diiferenciadora del ser humano, desde la esfera educativa, en diversas sociedades se anda a la búsqueda de mecanismos que permitan a los sujetos acostumbrarse a vivir con la incertidumbre y prepararse para crecer y actuar en un mundo complejo y en permanente cambio y transformación. Atrás van quedando ya aquellas costumbres de los planificadores educativos que pensaban que había que preverlo todo antes de pasar a la acción; que había que terminaban y estructuraban la oferta educativa. Desde una exclusiva preocupación por la oferta educativa, pocas veces se prestaba atención a la demanda y si se lo hacía era únicamente para ver en qué medida había que "cualificarla" de manera tal que por lo menos ésta se acercase, sino coincidiese, con la bien pensada oferta del planificador. En los planes y desde una visión de la educación como ámbito

de actividad de educadores, la comunidad educativa era considerada casi únicamente en su condición de beneficiaria de la oferta y, por ello, su rol, sobre todo el de los padres y madres de familia, se veía limitado. No es raro así que escasa haya sido también la reflexión sobre la cotidianeidad y el rol que en el proceso educativo deben jugar los saberes y conocimientos de padres, madres, niños y de la comunidad en general en la transformación de la práctica pedagógica.

Es ese otro camino en el que discurren las líneas siguientes: pretenden más bien, primero, analizar escenarios, guiones y actuaciones educativas en una región plagada de culturas, pueblos y lenguas diferentes, que reflejan una larga historia de pluralidad y de convivencia, armónica o no, entre pueblos de raigambre distinta. A partir de este primer repaso, esbozamos la alternativa de una educación intercultural, con base en los aprendizajes que la propia región ha construido en su afán por atender de manera más pertinente y equitativa a su población indígena de habla vernácula. En una segunda parte, se presenta un conjunto de fichas bibliográficas que acompañarán al lector en su proceso de reflexión y construcción, para concluir, en la tercera, con una guía que, espero, provoque una revisión de la tradición y de la práctica educativa actual, incluida la que ha caracterizado también a la educación bilingüe. La discusión que al respecto se genere nos permitirá repasar y, sobre todo, repensar los decorados y los libretos que han guiado nuestra actuación, de forma tal que podamos, tal vez, avizorar una nueva y más creativa práctica pedagógica en aras de una mayor democracia desde la educación.

La alusión a los ratones grises viene de un dibujo que hace algunos años nos hicieran en Puno algunos niños y niñas aimarahablantes cuando les pedimos que nos dibujaran su escuela y cómo la concebían. No sé si maravillados o disgustados por el hecho de tener que vestirse todos con el mismo uniforme gris de la -escuela lo cierto es que, de una manera u otra, el color gris los había impactado. Para los de afuera, por lo menos, sí constituía un choque ver cómo niños y niñas que en la "vida real" andaban vestidos de mil colores al llegar a la escuela tenían que vestirse de, gris y blanco y despojarse de todo color que recordara a ese mundo de colores en el cual ellos vivían. Era como si la escuela quisiese marcar que en su recinto el mundo, era diferente. Mejores sin-colores no podía haber escogido el sistema educativo para representar la "igualdad".

* En: Godenzzi Alegre, Juan: *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. CBC, Cuzco, 1996, pp. 23-82.

La búsqueda de la igualdad, sin embargo y desafortunadamente, ha ido históricamente en contra de la necesaria atención diferenciada que requieren no sólo los niños indígenas cuya lengua no es el castellano sino todo ser humano en general. Desde su postura uniformizadora, la escuela en el Perú ha adoptado una postura discriminadora tanto en cuanto a lo étnico, como a lo cultural y a lo lingüístico; al hacerlo ha construido una oferta educativa de segunda clase que hoy vemos plagada de problemas y que compromete el futuro escolar y social de millones de niños indígenas y campesinos (cf. Pozzi-Escot 1990). Y es que, en realidad, uno de los más grandes desafíos tanto para la educación intercultural bilingüe como para la educación contemporánea en general es el relacionado con la necesidad de construir una oferta educativa de igual calidad y con iguales oportunidades de acceso, permanencia y de aprendizaje significativo para todos, pero política y culturalmente sensible a las diferencias; es decir, andamos a la caza de una escuela equitativa e igualitaria pero diferente y diversificada.

"El hombre del Ande no ha logrado el equilibrio entre su necesidad de expresión integral y el castellano como su idioma obligado. Y hay, ahora, una ansia una especie de desesperación en el mestizo por dominar este idioma... Pero cuando lo haya logrado, cuando pueda hablar y hacer literatura en castellano con la absoluta propiedad con que ahora se expresa en kechwa, ese castellano ya no será el castellano de hoy... habrá en él mucho del genio y quizá de la íntima sintaxis kechwa. Porque el kechwa, expresión legítima del hombre de esta tierra, del hombre como criatura de este paisaje y de esta luz, vive en el mestizo como parte misma, y esencial, de su ser y su genio... nunca cesará de adaptar el castellano a su profunda necesidad de expresarse en forma absoluta, es decir, de traducir hasta la última exigencia de su alma, en la que lo indio es mando y raíz". (José María Arguedas, 1939)¹

"Las culturas de los grupos dominados no están en desventaja con relación a la cultura dominante, no son inferiores, no representan un cúmulo de faltas, sino que representan un universo alternativo. Parece claro que dentro de este universo más o menos integrado, existe un proyecto histórico, una alternativa y un permanente reto a las sociedades que conocemos". (Carlos Lerena, 1989)².

¹ Tomado de "Entre el kechwa. y el castellano. La angustia del mestizo". Publicado originalmente en La Prensa, de Buenos Aires el 24.9.1939. Tomado de 1986. *Nosotros los Maestros*. Lima: Editorial Horizonte. 31-2:

² En *Escuela, Ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Circulo de Lectores. 77.

"... he sido feliz con mis insuficiencias porque sentía el Perú en quechua y en castellano". (José María Arguedas, 1971)³

PRIMER ACTO:

Educación, pluralidad y tolerancia: apreciaciones desde la educación indígena latinoamericana⁴

I.

Reflexiones iniciales

"Los ratones y los seres humanos aprenden a distinguir entre las propiedades de su medio -los colores, los sonidos y las distancias- y, en este sentido, son conscientes de dichas propiedades. Sin embargo, pueden no ser conscientes de su conciencia; pueden no saber que saben. Análogamente, es concebible, y probablemente corriente, que un ser humano sea consciente de su propia mente o de las mentes de los demás sin que la existencia de este conocimiento se convierta en objeto de su atención. De hecho, con frecuencia, un individuo no puede decir por qué tiene las impresiones que tiene de los demás o por qué llega a las conclusiones que llega." (Swafson, G, 1976)⁵

La pluriforme realidad latinoamericana

Durante por lo menos las últimas cinco décadas, y desde que en Pátzcuaro, México, se reunieran representantes de los gobiernos de la mayoría de países de la región, se ha venido hablando de la todavía importante presencia de numerosos pueblos indígenas desde el sur del Río Grande hasta Tierra del Fuego y de la

³ En *El Zorro de arriba y el zorro de abajo*. Buenos Aires: Editorial Lozada. 287.

⁴ Versión revisada, actualizada y ampliada de un documento de trabajo presentado a la Reunión Regional sobre la Educación para la Comprensión Internacional. Balance y perspectivas para la América Latina y el Caribe organizada por el BIE y la OREALC/UNESCO en Santiago de Chile, en abril de 1994.

⁵ Tomado de "Interacción simbólica", en: *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*. Vol. IV. Madrid: Aguilar. 176-177

pluriculturalidad que caracteriza a esta parte de América, conocida como Latina, Hispana o como Iberoamérica. Pero poca es realmente la atención que se le ha prestado a tal diversidad en cada uno de nuestros países, sea en el ámbito jurídico, en general, o en el cultural y educativo, en particular. En la práctica, la acción escolar ha estado dirigida a plasmar ese anhelo de latinidad a expensas de todo aquello que se alejara del paradigma homogeneizador. Así, la acción de la escuela se enmarca todavía dentro de un esquema político-cultural mayor basado en el ideal de un Estado-Nación mal copiado del modelo burgués europeo de los siglos XVIII y XIX, y al cual la propia realidad hoy desdice cuando se busca la unidad europea, a sabiendas de la gran diferenciación social, cultural, lingüística e incluso ideológica que hoy caracteriza a ese continente y aun a casi todos los países que lo conforman.

Lo cierto es que, pese a ese afán uniformizador, nuestro subcontinente constituye todavía un espacio culturalmente complejo y rico en el cual confluyen cerca de 50 millones de indígenas, casi 400 pueblos indígenas diferentes y un número mucho mayor de idiomas, dialectos y culturas diversos tanto ancestrales como producto de la migración europea y africana.

Salvo tal vez Uruguay, ningún, país de América Latina se escapa a esta realidad que se ha intentado ocultar, sobre todo cuando se ha tratado de abordar la cuestión indígena. En muchos casos y por varios siglos, los pueblos indígenas se vieron condenados a una condición de invisibilidad, hoy por fortuna parcialmente superada. En la actualidad, si bien las situaciones varían de país a país, los indígenas no sólo se hacen cada vez más visibles sino que también su voz se siente cada vez más fuerte y altisonante, aun cuando se encuentren en condiciones de absoluta minorización⁶, como en Colombia o en Chile, o al borde de la extinción como ocurre, por ejemplo, con algunos pueblos indígenas del Caribe y de la Amazonia. Cuando su número es mayor, como en los casos de Bolivia y Guatemala con más de un 60% de población indígena, la atención que se presta a sus demandas y el reto para los gobiernos cobran mayor relevancia. De esto último dan fe, además de múltiples sucesos que pertenecen a esa historia indígena todavía de catacumbas, acontecimientos recientes que han logrado inscribirse por derecho propio en esa cronología de contacto y conflicto y, afortunadamente, a veces también de diálogo y

⁶ Recorro al término *minorización* para referirme al proceso social que ha afectado a todos los pueblos indígenas americanos que.- luego de la invasión europea, fueron considerados como sociedades menores. De igual forma me refiero a éstos como pueblos minorizados y no como a, "minorías", como se suele hacer, en tanto pueden llegar a constituir verdaderas mayorías poblacionales;. Como ocurre, por lo menos en cinco países de América y más notoriamente en Guatemala y Bolivia

solución entre los dirigentes de los pueblos indígenas del Continente y sus contrapartes gubernamentales de los Estados de los que ahora forman parte. Me estoy refiriendo a aquellos que, a mi juicio, constituyen tres de los más importantes sucesos en esta difícil relación indígenas-no indígenas: el Levantamiento Indígena ocurrido en el Ecuador en 1990, en búsqueda de relaciones más equitativas entre indígenas y no indígenas; la Marcha por el Territorio y la Dignidad de los pueblos indígenas del oriente que tuviera lugar en Bolivia en 1991; y, los sucesos aún no superados de Chiapas, México, en los cuales se exigía también democracia, respeto a las diferencias, igualdad de oportunidades y educación bilingüe⁷. También debo referirme a la manera en la que, pese a las barreras,- algunos indígenas del Continente han llegado a ocupar posiciones que hasta hace no mucho les estaban vedadas a alguien que no fuese miembro de los sectores blanco o criollo-mestizo; tales son los casos de Doña Rigoberta Menchú, Premio Nobel de La Paz, de Don Alfredo Tay, Ministro de Educación de Guatemala, y de Don Victor Hugo Cárdenas, Vicepresidente de Bolivia.

En este marco de diversidad y de relativa recuperación cultural por parte de la población indígena, es menester repensar la educación, dotarla de mayor tolerancia frente a la pluralidad cultural y lingüística y también de mayor capacidad para procesar estas diferencias y aprovecharlas como recursos pedagógicos que potencien el desarrollo personal y social de todos esos educandos no hispano o portugués parlantes del Continente que a diario ven frustradas, o al menos, limitadas sus posibilidades de ser y de aprender, por la violencia simbólica ejercida por una escuela que anda de espaldas a sus necesidades específicas de aprendizaje.

La todavía persistente e intolerante voluntad de la escuela

Desde los albores de su vida republicana, los países latinoamericanos diseñaron un tipo de educación que, como es de esperar, respondía a las necesidades

⁷ Entre las demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional que ha puesto en jaque al Gobierno Mexicano se encuentran las de "erradicar el analfabetismo, construir más escuelas, asignar más y mejores maestros, extender el bilingüismo e impulsar la capacitación técnica". Frente a ello el representante del gobierno prometió, en lo que a la educación bilingüe se refiere, "-extender el bilingüismo a la enseñanza media y superior... así como medidas legales, como la inclusión de la educación bilingüe en la Ley General de los Derechos de las Comunidades Indígenas, y en las leyes estatales". En proceso 909,4.4.1994. (Los énfasis son míos.)

educativas de sus clases dominantes que miraban más hacia afuera que hacia la realidad interior de los países a los que pertenecían. Su visión, por lo general etnocéntrica, y el fuerte deseo de emulación que impregnaba las decisiones en materia educativa conllevó a la construcción de una oferta educativa cerrada y rígida por parte de un Estado que, en aras de ese supuesto bien común, se parcializó cultural y lingüísticamente con una sola de las tradiciones que lo caracterizaban: la europeo-criolla. Fue por ello que en diversos lugares se invitó, primero, a misiones europeas (alemanas, belgas y francesas, entre otras) y, posteriormente, también a misiones y grupos norteamericanos, para que los ayudaran a definir sus modelos y programas educativos y a formar a sus maestros. Si bien el aporte de tales misiones fue importante para el desarrollo de la educación en cada uno de los países en los que se dio, a menudo supuso ya sea el traslado de modelos y estrategias exitosos en sus países de origen, pero pensados desde situaciones socioculturales diferentes a las que caracterizaban a la región, o la imposición de esquemas ideológico-religiosos etnocéntricos y, en más de una vez, fundamentalistas e intolerantes, como es el caso harto conocido del Instituto Lingüístico de Verano, cuyo principal cometido no es otro que traducir la Biblia a todo idioma hablado en el planeta pero a quien algunos de nuestros gobiernos le confiaron la educación de niños y adultos de numerosos pueblos indígenas desde México hasta Argentina.

La construcción e implantación de un modelo educativo único "nacional" llevó consigo el inicio de un proceso de deculturación compulsiva de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes del hegemónico. Los niños y adultos indígenas se vieron ante una institución que se aproximaba a ellos para "educarlos" pero que utilizaba mecanismos e instrumentos que negaban su propia existencia y la de los conocimientos y saberes que ellos habían aprendido de sus mayores a través del tiempo. Para muchos indígenas latinoamericanos la educación supone aún un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono, parcial si no total, de su lengua materna. Antes que a un enriquecimiento cultural, producto de la comparación y la confrontación de puntos de vista, visiones del mundo y formas de expresión distintas la educación homogeneizante, contribuye a un virtual empobrecimiento, cognitivo, cultural y simbólico de los pueblos indígenas, formando, eso sí, algunas generaciones de indígenas alienados e identificados más bien con lo ajeno que con lo propio, y que pueden incluso mostrarse intolerantes con los suyos. Procesos como los brevemente descritos se han venido agudizando con la mayor cobertura lograda por la escuela en los países con mayor densidad de población indígena.

En este mismo proceso se ubican también algunas experiencias educativas innovadoras desarrolladas en el Continente para buscar solucionar carencias de algún grupo poblacional específico cuando por exigencias, a menudo institucionales, se ven “en la necesidad” de ir a escala, como se dice comúnmente en el habla de la cooperación internacional. Nuevamente por bien hacer y por buscar el bien común se ha intentado a veces replicar experiencias valederas como "paquetes cerrados" en vez de transferir a otros contextos experiencias y procesos que podrían ser aprovechados para satisfacer las necesidades específicas de aprendizaje de grupos humanos que tienen derecho a una educación que les permita únicamente ser y vivir en concordancia con patrones ancestrales de pensar, ser y actuar.

Otro aspecto que es menester señalar es el de la formación docente. A los maestros y maestras no se los forma para brindar atención diferenciada a sus alumnos ni menos aún para respetar sus particularidades. Antes que como a profesionales, a ellos se los forma como a técnicos aplicadores de métodos y recetas de dudosa validez universal. Por eso maestros y maestras se fórman concibiendo la diversidad de los usuarios del sistema educativo como problema y no logran descubrir maneras para responder de manera apropiada a las necesidades específicas de aprendizaje de sus educandos y contribuir así al crecimiento de ellos y de las sociedades a las que pertenecen. A ello se refiere I. Jung (1993:2) con crudeza cuando, refiriéndose a la formación docente en el Perú, señala que: "El docente formado en el sistema actual, no está preparado para encontrarse con la realidad educativa en general, y mucho menos para ubicarse en un salón de clase y con alumnos que pertenecen a contextos culturales y lingüísticos que nunca han sido tema alguno en toda su formación profesional. Aunque muchos maestros hablan una lengua indígena y provienen de ámbitos culturales diferentes al costeño criollo, este hecho nunca es parte consciente de su travesía por el sistema de formación, se desconoce, se calla, se niega. Esta persona, convertida en profesional de la educación, ha vivido dos veces en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como docente. Esto explica por que tantos docentes, siendo bilingües, rechazan la implementación de una educación bilingüe. Han internalizado la visión que los otros tienen de ellos y la convierten en su propia percepción de la situación educativa: la reducción y amputación lingüística y cultural se ha convertido en su paradigma pedagógico en plena concordancia con la práctica e ideología educativas vigentes".

En términos generales, si algún vocablo existe para describir la actitud con la cual la escuela moderna se acerca a los indígenas de América, éstos son simplemente **intolerancia e ignorancia.**

Las apuestas por una educación pertinente y relevante para la población indígena. Resultados de la investigación

Visto que el modelo cultural y lingüísticamente homogeneizante que propugnaba la escuela latinoamericana no lograba mayores frutos en contextos indígenas, y puesto que las necesidades de aprendizaje de los niños y adultos de habla vernácula no podían ser satisfechas, desde la década del treinta se han venido desarrollando ensayos en diversos países de América Indígena en búsqueda de un modelo educativo acorde con las particularidades lingüísticas y culturales de los grupos de educandos a los que atienden. Estos ensayos inicialmente pusieron mayor énfasis en los aspectos lingüísticos y diferenciaron entonces lo que era, por ejemplo, alfabetización o apropiación de la lengua escrita de castellanización/portugueñización o aprendizaje de una segunda lengua y, por ende, establecieron deslindes necesarios entre enseñanza de una lengua como materna y de otra como segunda lengua.

Posteriormente, y con mayor experiencia, la reflexión trascendió el ámbito de la enseñanza del lenguaje para abarcar también la del uso de la lengua materna de los educandos y de la segunda lengua en el desarrollo del proceso educativo. Se comenzó entonces a ensayar la enseñanza de algunas asignaturas del currículo escolar en el idioma que mejor hablaban y entendían los niños indígenas, sobre todo en los primeros grados. Es así que tímidamente se incorporaron a los planes y programas de estudio contenidos culturales acordes con los conocimientos, saberes y manifestaciones característicos del grupo sociocultural al que pertenecían los educandos.

Más recientemente la reflexión ha avanzado al ámbito de todo el currículo escolar, en busca de mayor pertinencia y relevancia y, por ende, de metodología, técnicas y procedimientos que aseguren, de un lado, un mejor aprendizaje por parte de niños y adultos indígenas y, de otro, una educación enraizada en la realidad ecosociocultural y lingüística específica en la que a niños y maestros les toca interactuar. Desde esta perspectiva se vienen diseñando metodologías y materiales

educativos diversos con los cuales se apoya el desarrollo intelectual y afectivo de educandos bilingües o que deben llegar a serlo para poder participar activamente en un contexto de intercomunicación e inter-relación cada vez mayores.

Es así que surgen en el discurso educativo latinoamericano siglas como las de EB (educación bilingüe), EBB (educación bilingüe bicultural), EBI (educación bilingüe intercultural) y, más recientemente, EIB (educación intercultural bilingüe) para referirse a nuevas aproximaciones educativas diseñadas para atender a la niñez y adultos analfabetos indígenas, en la búsqueda de mayor *tolerancia* y respeto a la *pluralidad cultural*.

A la fecha, si bien ha habido avances notables en términos de cobertura de niños indígenas bajo alguna modalidad de educación bilingüe, en ninguno de los países de la región se ha logrado todavía universalizar la educación bilingüe como modalidad más adecuada y eficaz para atender a los niños cuya lengua materna es diferente a aquella utilizada como oficial por el sistema educativo. Salvo tal vez el caso boliviano, la educación bilingüe no ha logrado tampoco influenciar suficientemente a la educación "*regular*" o "*nacional*" y sigue siendo vista como modalidad compensatoria dirigida únicamente a población indígena. Es por ello válido afirmar que hasta ahora en la gran mayoría de países de la región toda educación bilingüe es en sí una educación indígena, o con mayor precisión, una educación para indígenas.

Sin embargo, y pese a tales limitaciones, todas las experiencias de educación bilingüe o de educación indígena desarrolladas hasta la fecha -aun aquellas que fueron diseñadas para asimilar más eficientemente a las poblaciones diferentes al cauce cultural de las clases dominantes- han constituido experiencias educativas más democráticas, en tanto tolerantes y respetuosas de, por lo menos, algunas de las manifestaciones culturales de los educandos indígenas. Es con la educación bilingüe que se infiltran en el monolítico aparato educativo "nacional" objetivos y contenidos directamente relacionados con el entorno ecológico y sociocultural de los niños indígenas y que se da oficialidad -y por ende reconocimiento- a valores, competencias y desempeños que los niños reconocen como característicos de su entorno familiar y social. Por todo ello, la educación indígena y/o la educación bilingüe ha contribuido a formar educandos más tolerantes y más respetuosos frente -aunque resulte irónico admitirlo- a sus propios saberes, conocimientos y manifestaciones culturales, lingüísticas y artísticas, dando inicio así a un lento pero necesario proceso de autorecuperación cultural y social y de reconstrucción de la autoestima y de una autoimagen positiva.

No son éstas, sin embargo, las únicas contribuciones de la educación bilingüe al desarrollo de una pedagogía alternativa y de una oferta educativa de mayor calidad y equidad para uno de los sectores más olvidados y menos favorecidos de nuestras sociedades: los indígenas. Aun cuando fuese de pasada, es menester también revisar algunos de los resultados que ha arrojado la implantación y desarrollo de este tipo de programas en América Latina⁸.

- A. El uso de la L1 en la educación, en un marco de educación bilingüe, contribuye al desarrollo de las competencias lingüísticas de los educandos y a un mejor manejo de la lectura y escritura, herramientas fundamentales para un aprendizaje por cuenta propia. Así, por ejemplo, en Chiapas, México, a mediados de los '60 y después en los '70, se comprobó que el aprendizaje de la lectura y escritura en la L1 de los educandos durante el primer grado no iba en desmedro del aprendizaje oral de la segunda lengua (L2) ni tampoco de la lectura y escritura en este idioma. Al cabo del segundo grado, año en el cual de acuerdo al modelo experimentado, se transferían a la lectura en castellano los conocimientos sobre lectura y escritura adquiridos a través de la L1, los niños de las escuelas piloto en las que aprendían a leer en su lengua y se les enseñaba el castellano oralmente, superaban a sus pares de las escuelas de control en lo referente al manejo de la lectura comprensiva en el segundo idioma. Ello ocurría aun cuando los alumnos de las escuelas de control habían tenido una mayor exposición al castellano, pues se les enseñaba y alfabetizaba exclusivamente en este idioma.

La investigación concluyó que aprender a leer y escribir en la lengua propia contribuía al posterior desarrollo de la comprensión lectora en la L2. Desde

⁸ Si bien, desafortunadamente, no se ha hecho todavía suficiente investigación en todos los países latinoamericanos en los que se han desarrollado programas educativos bilingües, se cuenta con un conjunto de estudios importantes que dan fe de la efectividad de la educación bilingüe. Entre ellos podemos referirnos a evaluaciones de programas experimentales desarrollados en México (por Nancy Modiano en Chiapas, cf. 1974. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México D.F.: Instituto Nacional Indigenista y SEP, 276 p.), en Guatemala (por Stephen Stewart, cf. 1983. *The Guatemalan Bilingual Education Project: An Evaluation*. Guatemala: USAID, Ms., 37 p. + anexos,) y en Puno, Perú, (por Nancy Homberger, cf. 1989, *Haku yachay wasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima-Puno: PEB-P, 368 p.; Ingrid Jung con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, cf. Juna, Ingrid; Serrano, Javier y Urban, Christiane (eds.). 1989. *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada a la educación*. Puno: UNA/PEB-P, 511 p.; y, por un equipo de profesionales mexicanos dirigidos por Elsie Rockwell del Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México, cf. Rockwell, Elsie; Mercado, Ruth; Muñoz, Héctor et al. 1988. *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas andinas*. Lima-Puno: PEB-P, 228 p. Para información más detallada respecto al avance en este campo y al resultado de las evaluaciones, de programas educativos bilingües, consúltese López 1995b.

entonces, tales resultados han sido corroborados en distintos contextos sociolingüísticos indígenas en las evaluaciones realizadas en Guatemala (1986 y ss), Puno (Perú) (1988, 1989) y Bolivia (1991-1995).

A este respecto cabe señalar que en Bolivia se observó una clara diferencia encontrada entre aquellos aspectos de las pruebas que requieren de habilidades más mecánicas o sencillas (como, por ejemplo, la copia y la asociación de dibujos e imágenes) y otros en los que intervienen capacidades de más alto orden o que suponen la comprensión de lectura (como la ejecución de órdenes escritas, el dictado o la escritura independiente de palabras u oraciones en base a estímulos visuales). En un análisis por ítem con base en los resultados de las pruebas de 2º grado, aplicadas en el área guaraní, se ha encontrado que “los niños de las escuelas bilingües muestran ventajas altamente significativas respecto de los niños de las escuelas de control”⁹

- B. Pero, las ventajas que se derivan del uso del idioma que mejor conoce y usa trascienden el ámbito lingüístico y redundan positivamente en el rendimiento general de los educandos vernáculo hablantes. En Guatemala, a mediados de los '80, se constató que al cabo de la fase experimental, ya en el segundo grado, y luego de tres años de escolaridad que incluía uno de pre-escolar, los niños superaban a sus compañeros de las escuelas de control en lenguaje, matemática y ciencias naturales. En este caso el mayor hallazgo fue que los niños de las escuelas bilingües -en las cuales se ofrecía enseñanza de castellano como L2, pero la mayor parte del contenido académico se daba en la lengua indígena- progresaban en su aprendizaje del castellano a un ritmo igual al de los niños que estaban en clases monolingües en las que todo el contenido era transmitido en, castellano.

De igual manera, en Puno se obtuvo resultados similares, pero esta vez a nivel del cuarto grado de primaria. Los niños superaron a sus pares de las escuelas de control en cuanto a lectura comprensiva, manejo oral del castellano y resolución de problemas matemáticos. En este caso, un hallazgo adicional de suma importancia fue el relacionado con la función niveladora, y por ende democrática, que cumplía la EB al permitir a los niños que habitaban en comunidades alejadas y con menor acceso al castellano y a las niñas en general

⁹ Informe de Evaluación Parcial. Año 1992. Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Area Guaraní. Informe de T. Robles Carrirí. Mayo, 1993.pág. 13.

igualar en rendimiento a sus compañeros de comunidades cercanas y, por ende, con mayor presencia del castellano. En otras palabras, en Puno se encontró que la EB constituía una modalidad educativa que ofrecía mayores posibilidades de éxito escolar a niñas y niños menos favorecidos y, en cuanto tal, constituía también una modalidad educativa más democrática.

- C. Respecto a la incidencia de los programas educativos bilingües en el dominio afectivo, un evaluador de la cooperación de la USAID en la esfera educativa en Guatemala afirmó que "... el aspecto bilingüe-bicultural de los nuevos programas llenó de esperanzas a aquellos que antes se sentían frustrados y marginalizados (y además les permitió descubrir) que había formas nuevas y más pacíficas de alcanzar el cambio social anhelado y no únicamente la alternativa de la confrontación violenta. El acceso a la educación, al desarrollo de habilidades prácticas y a puestos de trabajo en los que se tomaban decisiones había hecho esto posible"¹⁰.

Junto a ello, en Puno se observó en los niños de los diversos grados evaluados un mayor nivel de participación en el desarrollo del proceso educativo y un mayor grado de fluidez en la relación con el maestro, cosa que no siempre ocurría en aulas con alumnos indígenas en las que la enseñanza tenía como único medio al castellano. La imagen del indio mustio que usualmente nos muestra la escuela oficial en castellano dista mucho de lo que uno puede observar en las escuelas en las que se hace EB, en tanto una escuela como ésta al ofrecer espacios para la libertad de expresión le permite al niño indígena, simple y llanamente, la posibilidad de ser.

- D. Un aspecto adicional y que por su pertinencia para esta discusión merece ser incluido en este acápite es el relacionado con el efecto movilizador que la EB tiene en las poblaciones indígenas. De un lado, existen diversas evidencias en América Latina que sustentan esta afirmación, entre las cuales destacan las ecuatorianas y bolivianas. Las reivindicaciones por una oferta educativa de mayor equidad y por una educación con mayor pertinencia cultural que se cristalizan alrededor de la EIB han marcado sucesos de diversa índole tanto en el Ecuador como en Bolivia y han movilizado a sus organizaciones indígenas hasta lograr, por ejemplo, que en el Ecuador la Confederación de

Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAEE) participe en la conducción del sistema educativo nacional, a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y de sus respectivas instancias departamentales.

De otro lado, una vez inmersos en un programa educativo bilingüe, los padres y madres de familia indígenas tienen mayores posibilidades de involucramiento en la gestión escolar y en el propio quehacer cotidiano de la escuela y al decir de algunos se genera incluso una "conquista de la escuela". Como lo señalaran de manera reiterada diversos pobladores guaraníes del Chaco boliviano a quienes tuviéramos la oportunidad de entrevistar, el uso de la lengua materna por parte de la institución escolar les facilita la comprensión de lo que en la escuela ocurre y les permite además ayudar a sus hijos en la resolución de sus tareas escolares. Entre los guaraníes bolivianos, además, la educación bilingüe cumplió un efecto movilizador sin precedentes que contribuyó no sólo al fortalecimiento de la organización indígena -la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)- sino también a la generación de necesidades educativas entre la población adulta. A dos años de su implantación entre los niños en edad escolar, las demandas en torno a la apropiación de la lectura y la escritura en lengua propia fueron tales entre jóvenes y adultos que la APG organizó y condujo entre 1992 y 1993 una exitosa campaña de alfabetización y "guaranización" de toda su población. Esta campaña, por su parte, se constituyó en una de las herramientas esenciales del proceso de "empowering" de la población guaraní.

Es importante observar que resultados generales como los mencionados se pueden lograr luego de muy breve tiempo de implantación de un programa bilingüe. En Bolivia éstos se obtuvieron sólo después de dos años de EIB, aun cuando en la literatura especializada se explicita que para que un programa de esta índole dé resultados en favor de los educandos y escuelas bilingües es necesario esperar por lo menos 5 ó 6 años de efectos acumulativos¹¹

¹⁰ Traducción libre del original en inglés tomado de Forty Years in the Altiplano, pág. 351.

¹¹ Consúltese, entre otros los trabajos de Troike, R. 1978 Research evidence on the effectiveness, of bilingual education, Arlington, Va: Center for Applied Linguistics; Hakuta, K. y J. Gould 1987 "Synthesis of research on bilingual education", en: Educational Leadership, V01.4416, 38-48; Cummins, J. 1986 "Empowering minority students: a framework for intervention", en: Harvard Educational

Los resultados encontrados en Bolivia, más que señalar ventajas claras en favor de esta modalidad educativa, sirven de evidencia de lo poco que es necesario hacer para mejorar los climas de aprendizaje y las condiciones de la enseñanza en contextos indígenas. Y es que, con tan sólo un poco de tolerancia y de respeto, los niños crecen afectivamente y están en mejores posibilidades de aprender.

En efecto, los déficits en la educación de los educandos indígenas son de tal magnitud, que programas como los reseñados, al propiciar la modificación de algunas condiciones esenciales que afectan el aprendizaje -como son la libertad de expresión, el uso en el proceso de una lengua compartida por maestros y alumnos, la pertinencia cultural del currículo y la dotación de materiales educativos acordes con la cultura e idioma de uso más frecuente del educando-, logran mejores resultados que la escuela tradicional uniformizadora. Es importante destacar que ello ocurre aun cuando los programas bilingües no hayan logrado todavía otros cambios en esferas que también inciden en el mejoramiento de la calidad educativa, a saber: el nivel de preparación profesional de los maestros y los mecanismos de supervisión y asesoramiento pedagógico a los maestros de aula, al lado de una suficiente participación de la comunidad en la gestión y quehacer educativos.

II

Contribuciones de la educación bilingüe indígena a la educación en general

¡Oh, el maravilloso poder unificador de la vieja escuela primaria!"

(Goubert, P. 1992)¹²

"Sin la presencia de lo diferente no hay crecimiento posible"

(Anónimo)

La preocupación por las necesidades de aprendizaje específicas de cada grupo de educandos

Los ensayos de EB desarrollados con población indígena andan a la caza de "una pedagogía hecha a medida, que se ajuste al clima, que abrigue y proteja, que permita el libre movimiento y el desarrollo del niño" (Jung, 1993:3). Y es al poner a un educando concreto y de carne y hueso, y no a un constructo teórico, al centro de la reflexión pedagógica que se logra de mejor manera responder a las inquietudes, necesidades e intereses de los niños y adultos indígenas así como también a las expectativas de las sociedades a las que pertenecen.

Empero, es necesario tomar en cuenta que las necesidades de aprendizaje de los educandos no son sólo individuales sino también colectivas. En este sentido, es necesario establecer un diálogo permanente con las comunidades o barrios para quienes se intenta diseñar un programa educativo. Es menester cambiar la lógica que ha regido en la estructuración de nuestros sistemas educativos y pasar de un modelo basado en la oferta a otro basado en la demanda. Si bien intuitiva y, en un inicio, asistemáticamente, ésta ha sido una de las ideas que habían guiado la implantación de programas educativos bilingües en tanto se partía de la constatación de que la

¹² Tomado del prefacio a *Histoire des étrangers et de l'immigration en France*. Paris: Larousse y citado en Dolores Juliano, 1993. *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid: Eudema- 41

oferta educativa estatal, por su deseo de llegar a todos con el mismo producto, se tornaba irrelevante y carente de pertinencia cuando se tenía que aplicar en una comunidad concreta. Ha sido esta búsqueda de pertinencia la que ha permitido que la educación bilingüe se nutra de los saberes y conocimientos locales y los aproveche como recursos pedagógicos para la construcción de una oferta más cercana a las demandas de los educandos y de las comunidades a los que atiende. Es imperativo profundizar hoy en este afán y prestar mayor atención a las demandas de las comunidades de base. En la medida en que lo hagamos y sepamos responder a sus inquietudes e interrogantes, construiremos una educación que, en tanto sea más pertinente y relevante, será a la vez más tolerante y respetuosa de la pluralidad y, por ende, también más democrática.

La reconsideración de la pluralidad como recurso pedagógico

El modelo pedagógico que subyace a un gran número de programas de educación bilingüe intercultural "...reconoce todo lo que trae el niño a la escuela como recurso para explorar, comprender y relacionar con otros recursos que vienen de otras partes. Respeta la cultura local como un conjunto de saberes desarrollados para vivir en un medio natural con el cual la sociedad local ha entrado en un diálogo cuyo fruto es una cultura específica. Reconoce en ella un potencial indispensable para seguir construyendo el presente y futuro de una sociedad local inmersa en contextos sociales más amplios, cual centro de círculos concéntricos. Hay un movimiento entre el centro y los círculos que es importante comprender desde el centro, para no dejarse inundar sino aprovechar esta posibilidad de comunicarse con otros saberes, otras sociedades y culturas que de alguna manera también entran en la propia" (Ibíd).

Esta nueva forma de concebir la educación de la población indígena supera etapas en las que la diversidad era considerada un problema, y ve más bien en ella una ventaja comparativa que permite potenciar el desarrollo de cada grupo diferenciado de educandos a los que atiende el sistema educativo. Enraíza al alumno en su entorno ecológico, social, cultural y lingüístico inmediato, y a la vez lo confronta con otras realidades y manifestaciones. Propicia la contrastación, el análisis crítico, la comparación entre lo propio y lo ajeno y, en tal sentido, el diálogo intercultural. "La perspectiva, desde el niño integrado en su sociedad, es siempre desde el centro hacia afuera, captando, procesando, integrando lo otro a partir de sus categorías cognitivas,

con su sistema de comunicación y a partir de su forma de simbolización. En una pedagogía que reconoce y respeta esta dinámica, el niño puede crecer desde lo propio y familiar, desde el centro hacia la periferia que con el tiempo se convierte también en su patrimonio, pero sin perder el piso, sin perder su centro, hablando tanto en términos psicológicos como socioculturales”(ibid).

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

Al afirmar al niño como persona y personalidad, y al permitirle reconocer y analizar en la escuela conocimientos y saberes característicos de su sociedad; es decir, al permitirle aprender a partir de sí mismo y de su entorno inmediato, la escuela bilingüe asegura un mayor nivel de participación directa de los educandos en el proceso educativo y, paulatinamente, va generando autoestima y seguridad personal. Reencontrarse consigo mismo y ver el mundo de sus abuelos como interesante e incluso válido le permite al niño repensar y reconstruir la imagen que de él mismo y de "su" mundo había internalizado durante su socialización primaria, como resultado de la política de negación cultural y de exclusión social que ha caracterizado la relación entre lo hegemónico y lo subordinado.

De otro lado, al contrastar lo propio con lo ajeno, y al propiciar el aprendizaje de un segundo idioma, el educando va descubriendo lo relativo del conocimiento, y en la medida que lo hace se vuelve tolerante y respetuoso frente a las diferencias. Como lo señaláramos anteriormente, en el clima de opresión y de virtual discriminación en el que se ha desarrollado la cotidianidad indígena, esto es sumamente importante, en tanto el descubrimiento de la relatividad del conocimiento y la asunción de una actitud tolerante frente a la diversidad contribuyen también a la revaloración de lo propio y, por ende, a la revitalización cultural y, sobre todo, a retomar paulatinamente las riendas del control sobre la cultura propia.

De igual forma, el análisis crítico de la situación actual de su sociedad y de los conocimientos, saberes y manifestaciones de fuera le permiten al educando imaginar soluciones a sus problemas cotidianos, a partir de su propia matriz y sin dejar de ser lo que es.

Todo esto exige una formación menos mecanicista y autoritaria, más flexible y creativa y, por tanto, también más humana.

La importancia que asigna al idioma materno y a toda forma propia de expresión y el valor que cobra el aprendizaje de una segunda lengua

Sabido es que aprender otro idioma acerca al aprendiz al grupo humano que lo habla y a la cultura que éste porta, pero es igualmente sabido que ello depende de la manera en la que uno aprende el nuevo idioma. Si la experiencia se torna traumatizante no sólo se puede "aprender" a detestar ese potencial nuevo idioma sino también la aproximación al grupo hablante del idioma que se aprende tendrá ribetes de negatividad. A este respecto cabe preguntarse cuántos de los niños indígenas que han visto frustrado su aprendizaje del castellano en la primaria no habrán aprendido también a desconfiar de aquel individuo que sólo habla castellano.

Por otro lado, aprender un nuevo idioma no tiene por qué suponer el abandono, total o parcial, del propio, como lo propone e impone la escuela uniformizadora a través de sus mecanismos de amputación del idioma materno del niño y, por tanto, de un componente esencial de su personalidad. Aprender un nuevo idioma no debe contribuir al debilitamiento de la autoestima del aprendiz, sino por el contrario al enriquecimiento de su acervo personal. La experiencia bilingüizadora enriquece al individuo en tanto lo dota de un mayor capital comunicativo y le permite aproximarse a otras maneras de pensar y de entender el mundo que lo rodea.

Los programas de educación bilingüe, al enfatizar la importancia de las formas de expresión locales, y al incorporarlas al proceso educativo como instrumentos válidos de comunicación, están contribuyendo no sólo a la revaloración de idiomas tenidos como vernáculos sino también a la revaloración de sus hablantes y de los conocimientos, saberes y manifestaciones culturales de los pueblos que los hablan. Sí además las lenguas vernáculas trascienden el plano oral, y se escribe y lee en ellas, se contribuye también al desarrollo de esos idiomas y se enriquece el panorama cultural de la comunidad que los hablan, así como del país o países en los que estas lenguas se hablan.

La educación regular de los países con población indígena debería aprender de estos hallazgos, y contribuir a un clima de mayor tolerancia y respeto frente a la diversidad estimulando el aprendizaje de algún idioma indígena por, parte de los educandos monolingües castellano hablantes. Si bien ésta es una tarea ardua y costosa, bien podría organizarse cursos radiales o televisados a través de los cuales se ofrezca la posibilidad de aprender, por lo menos, un poco de alguna lengua indígena del país. Estos mismos programas podrían ser aprovechados para insertar breves momentos, a manera de "cápsulas" , en los que se difundan conocimientos y saberes de los pueblos indígenas que a menudo forman parte del patrimonio cultural del país, aunque generalmente no se tiene conocimiento de su origen.

III

Hacia una educación intercultural para todos

"Estamos ante una propuesta educativa que surge ante los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales, y cuyo objetivo final es promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos, etc., donde se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el enriquecimiento mutuo... Sus destinatarios son tanto los miembros de la población autóctona como las personas pertenecientes a los diferentes colectivos étnicos... Los diferentes componentes de una sociedad multicultural tienen que trabajar para construir una sociedad intercultural" (Colectivo AMANI, 1994:17).

De hecho, lo que implícitamente hemos estado proponiendo a lo largo de esta comunicación es que la educación y la pedagogía en general se beneficien de los avances que han logrado los programas de EB/EBB/EI/EIB ejecutados experimentalmente y que, a la vez, se permita a estos programas superar el arrinconamiento en el que se ven ahora sumidos. Los aportes que ellos pueden ofrecer son muchos, hoy que buscamos una educación más democrática, una

educación tolerante y respetuosa que propicie el diálogo intercultural e interétnico y la paz.

De un lado, es necesario reconcebir el currículo escolar a partir del nuevo paradigma de la educación intercultural. De otro lado, es igualmente menester incentivar el aprendizaje de idiomas, tanto nacionales como extranjeros, por parte de todos los educandos.

Pero quizá lo más importante es que la ejecución de programas educativos con poblaciones indígenas vernáculohablantes y sus resultados, buenos o malos, han puesto sobre el tapete la necesidad de repensar nuestros actos y de concebir una pedagogía culturalmente sensible sobre todo en un momento en el cual nos preocupan sobremanera lo cotidiano y el entorno sociocultural en el que se construyen los aprendizajes (cf. Vygotsky 1962/1987). Urge repensar la pedagogía que nos ha regido, aun. desde sus bases epistemológicas¹³ y si bien algunos ya han emprendido ese camino, la educación latinoamericana no parece todavía adoptar una postura crítica, y sobre todo auto-crítica, cuando se trata de analizar y evaluar su actuación en contextos cultural y lingüísticamente diferenciados.

Tal vez el énfasis que ahora merecen aspectos tales como la descentralización de la gestión educativa y la participación de los padres y madres de familia en el quehacer educativo, confronten a la institución escuela con el entorno sociocultural y lingüístico en el cual está inmersa y la hagan salir de esa cápsula cultural en la cual parece haberse metido. Quién sabe si los municipios y los propios barrios y comunidades de base logren superar esa visión centralista y etnocéntrica que, desde el corazón de los Estados, se ha intentado imponer.

Si algo hemos aprendido es que aferrarse a los códigos culturales y lingüísticos que uno maneja y conoce bien, y encerrarse en el propio universo conceptual e ideológico, sólo generan intolerancia, desprecio, etnocentrismo, xenofobia y racismo. Los diarios y los demás medios de comunicación nos enrostran hoy día a día los peligros y riesgos' del etnocentrismo y la violencia que genera el desconocimiento, la invisibilidad y la discriminación a la que se somete a los pueblos y a sus identidades. junto a otras importantes contribuciones a la humanidad, las altas sociedades indoamericanas, nos han legado esa histórica actitud intercultural de saber aprovechar los aportes de otras culturas sin necesariamente tener que dejar de ser lo que eran ni

abandonar lo propio. Incas, Aztecas y Mayas se hicieron grandes porque supieron buscar la complementariedad entre lo propio y lo ajeno, Otro tanto hizo Occidente cuando tomó el álgebra y la matemática de los árabes, o la papa, el maíz, el chocolate, el café y el tabaco así como tecnologías de conservación de alimentos por deshidratación de los indios de América, y no por ello Europa dejó de ser menos sajona, latina o germana.

En una época de inter-relación e intercomunicación crecientes como la que vivimos, se impone un cambio radical de actitud en la educación y, en ese camino, el paradigma de la interculturalidad y de la comunicación interétnica pueden ayudar a salvarnos de la tentación de la intolerancia y el irrespeto, así como a encontrar maneras en las que los educandos desarrollen actitudes democráticas.

Esto será posible si logramos que la educación de todos se compenetre de estos ideales y si hacemos que la educación intercultural deje de ser una modalidad de atención exclusiva, en América Latina, de indígenas y, en los países del norte, de migrantes¹⁴

Pese a todas las dificultades que la EB ha tenido en su desarrollo, podemos concluir que sus contribuciones a la educación en general pueden y deben ser importantes. Hoy es parte de nuestras necesidades mundiales pensar en una educación desde lo cotidiano, desde las necesidades, intereses y problemas reales y en una educación orientada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus usuarios. Nociones como éstas han estado desde siempre en la base de la educación bilingüe indígena, pues lo que busca es en aras de una educación de mayor calidad.

Quisiera reiterar que es menester mantener esa misma inquietud y ese mismo espíritu de búsqueda que ha guiado a la educación bilingüe indígena desde sus orígenes. Si alguna ventaja ha tenido su carácter experimental, ha sido precisamente

¹³ En tal discusión tendríamos que superar aquella visión en la que la cultura es visto únicamente como situacional o contextual. Desde esta perspectiva, la cultura y su rol constituirían también una de las variables a tomar en cuenta en la revisión epistemológica de la educación latinoamericana

¹⁴ En diversos países europeos, desde hace algunos años se habla también de educación intercultural en el marco de un contexto sociocultural impregnado por la presencia cada vez mayor de migrantes de diversos países del Tercer Mundo, portadores de otras lenguas y culturas. En países de tradición tan distinta como Suecia, Holanda y España se ensayan ahora programas de educación intercultural que, si bien pensados originalmente para migrantes, han comenzado a influir también en la educación general de dichos países. En España, por ejemplo, un grupo de ONGS agrupadas bajo el lema de "Jóvenes contra la intolerancia- a fines de 1992 y principios de 1993 realizaron una campaña de sensibilización denominada "Democracia es igualdad" en la que se declaraba el-respeto a la diferencia como base de una conducta solidaria exigiendo "Igualdad para vivir, diversidad para convivir"

la de estar permanentemente ensayando métodos, técnicas y procedimientos diferentes, buscando soluciones a problemas concretos.

Soy optimista respecto al futuro no sólo de la educación bilingüe intercultural sino también del futuro de los pueblos indígenas de los cuales ella ahora forma parte. Es reconfortante encontrar que, pese a ese largo embate de tiempos adversos, lo indígena sigue vigente y su presencia cada vez más fuerte reafirma lo errado e inaceptable que ha sido dar valor universal a la historia de determinados pueblos que en América Latina heffics tomado como modelos.

Afortunadamente la verdadera historia ha seguido por su propio cauce, donde el mundo de lo natural nos demuestra a diario que a mayor pluralidad hay mayor riqueza. La obstinada presencia de lo indígena nos enriquece a todos y nos obliga a descubrir por qué y en qué somos a la vez diferentes unos de otros y participamos de la misma historia como seres que pertenecemos al mismo género humano. Esa obstinación tiene una verdad que nos obliga a buscar un principio de unidad que no puede ser ya más esa razón instrumental orgullosa que nos vino de Occidente. 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.

No se equivocan los mayas cuando creen que *el tiempo de la claridad* está próximo, ahora que acabamos de cerrar una cuenta larga de quinientos años, que según los oráculos mayas debían ser de oscuridad y de tiempos duros. Acabamos de cerrar ese *katun* "de cuenta larga" del amargo dolor. Marquemos ahora, entre todos, indígenas y no indígenas, el inicio de ese nuevo ciclo maya de la claridad, del amanecer y de la esperanza. Pues, como nos enseña el *Pop Vuj*, ese nuevo *katun* será también un período de la clarificación de las ideas y del pensamiento. Será un tiempo de búsqueda de raíces, de identidades y de reconocimiento y respeto del carácter eminentemente social de la raza humana.

Las profecías no se equivocaron al decir: "Llegará el día en que los hombres destruirán el gusano en su corazón. La leche de las mujeres se volverá amarga. El mar morirá lentamente y sus grandes peces llegarán donde los hombres para hacerles ver su ceguera. Del aire venenoso surgirá una mujer, de las viejas raíces, surgirá la

Madre. Millones serán sus hijos y sus hijas, y pondrán la Luna de nuevo en su lugar, porque ha llegado el momento del Arnanecer" (Pop Vuj).

Los hombres estamos por vencer a *Sak Waknal*, ese gusano que se metió dentro de nosotros, que intentaba devorar nuestros corazones e introducir en nuestras mentes la ambición, la arrogancia, la intolerancia, el etnocentrismo; vale decir, lo inhumano. Cuando lo hayamos logrado, quién sabe si también los blancos y mestizos de América Indígena, en números cada vez mayores, deseemos aprender las lenguas indígenas y compenetrarnos en ese rico mundo de vivencias, sentimientos, conocimientos, saberes y, por qué no, también de la magia que hoy es patrimonio sólo de una pequeña parte de la población del Continente.

Cuando amanezca y la Luna esté de nuevo en su lugar, tal vez ello ocurra; pero, por el momento, avancemos en esa dirección y hagamos que una educación intercultural nos beneficie a todos y nos vuelva más tolerantes, respetuosos de los demás, menos etnocéntricos y, por tanto, más humanos y democráticos.

SEGUNDO ACTO:

Una pequeña guía de orientación bibliográfica para el caso latinoamericano.

Con el fin de proseguir en la construcción colectiva propiciada por este Seminario, incluyo algunas referencias bibliográficas que podrían ayudarnos en la tarea. Como se verá, algunas de ellas aparecen con una breve reseña bibliográfica y otras todavía no". Se presentan 34 referencias útiles para la discusión sobre interculturalidad, democracia y educación.

1. Abram, Matthias

1992 *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI*. Quito: ABYA-YALA/EBI. 164 pp.

2. Amadio, Massimo

1987 "Caracterización de la educación bilingüe intercultural". En: M. Amadio, Stefano Varese y César Picón (comps.), *Educación y pueblos indígenas en Centro América*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 19-26.

El autor nos recuerda las características principales de los dos modelos educativos tradicionalmente aplicados en contextos indígenas (asimilacionista e integracionista), haciendo notar que "en un principio los programas de educación bilingüe se diseñaron como eficaces y mejores mecanismos de transición, como puentes capaces de garantizar de manera más efectiva el pasaje de la cultura indígena a la cultura nacional (p. 21); además, "esta progresiva modificación en la política educativa y lingüística hacia los pueblos indígenas, por un lado ha consolidado el papel de la escuela como eje de agregación y organización comunitaria, agencia de desarrollo y centro de enseñanza académica; por otra parte, al transferir la responsabilidad del cambio y de la innovación a los mismos docentes y promotores

indígenas, les ha asignado una multiplicidad de funciones de difícil manejo y muchas veces en contradicción con su lealtad e identidad étnica" (Ibíd.). Se observa también que la problemática educativa de los pueblos indígenas refleja contradicciones más generales a nivel económico, social y político, y en particular "entre el modelo de desarrollo establecido e impulsado por el estado-nación y sus grupos de poder, y las necesidades e intereses de los pueblos indígenas que luchan para garantizar su sobrevivencia física y cultural en un mundo en constante transformación" (p. 22). Respecto a los programas de EB, el autor concluye subrayando que al favorecer o al reconocer el uso de un idioma indígena en la educación formal, estamos estableciendo una condición necesaria, pero no suficiente, para el mantenimiento y el desarrollo de la cultura a ello asociada. Puede servir a muy poco impulsar el empleo de una lengua indígena, si los procesos dinámicos del contexto socioeconómico y político están socavando rápidamente la vigencia de los valores y de los contenidos simbólicos de su cultura, si las bases de la organización social siguen derrumbándose" (p. 25).

3. Amadio, Massimo

1989 "La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina". En: L.E.López y R. Moya (eds.), *Pueblos indios, estados y educación*. Lima/Quito: PEEEB/P/ERA/BI, pp. 425-440.

En este artículo, el autor observa que las organizaciones indígenas han empezado a utilizar la cultura propia como un elemento determinante en la lucha política, "contestando un desarrollo que no ha beneficiado a los indígenas y una sociedad que los ha discriminado en virtud de su diversidad cultural, convertida ahora en instancia legítima sobre cuya base articular las presiones y las luchas para un mayor acceso a la riqueza y a los servicios mejores oportunidades de ascenso social e incremento de prestigio y poder político" (p. 430). Los modernos estados nacionales latinoamericanos representan el resultado de una compleja dinámica social caracterizada por tres factores principales: la extensión de la economía de mercado; la progresiva consolidación del Estado como institución política común; y, la afirmación de la idea de nación como grupo colectivo que comparte un espacio territorial. definido y que posee una historia, una cultura y una lengua en común una nación que representa la síntesis superior y la entidad unificadora de las lealtades étnicas pre-existentes (el Estado-nación). El modelo oficial de identidad y unidad nacional ha

servido más a excluir que a integrar, asignando una posición subordinada y marginal a todas aquellas realidades sociales que no corresponden a sus características y tratando de borrarlas en el crisol de la nación. Sin embargo, a pesar de las poderosas fuerzas que han obrado en favor de la unificación nacional, las culturas indígenas no han desaparecido y durante las últimas dos décadas se han intensificado las luchas para obtener el reconocimiento de su existencia y de sus derechos por parte del Estado. Las organizaciones indígenas no han llegado a planteamientos separatistas, y en vez de poner en tela de juicio el concepto de unidad nacional han empezado a cuestionar el cómo lograrla: se ha propuesto el pluralismo cultural como alternativa a la asimilación y, sobre todo, se ha subrayado la exigencia de asegurar una más amplia y equilibrada repartición de los beneficios del desarrollo entre los grupos que conforman la sociedad nacional. El autor señala que la aparición en la esfera política de reivindicaciones articuladas sobre una base étnica ha sido considerada con mucha desconfianza tanto por la tradición liberal como por la tradición marxista clásica; en todo caso, el modelo oficial de unidad nacional ha entrado en un proceso de revisión, dejando definitivamente de lado la idea de una asimilación impuesta. Se habla hoy de unidad en la diversidad, integración en el respeto, igualdad en la diferencia; en las constituciones políticas se ha empezado a establecer derechos antes desconocidos; y, a nivel de educación, muchos Ministerios han accedido a implementar proyectos de educación bilingüe para los pueblos indígenas, renunciando al enfoque tradicional de una instrucción exclusivamente en el idioma oficial. Queda aún por verse si todos estos principios innovadores coincidirán con serios y sostenidos intentos de implementación: existe también la posibilidad de que todas estas medidas sirvan para garantizar una mayor incidencia y funcionalidad del esquema impuesto en vez de su radical transformación. El autor concluye afirmando que la educación bilingüe intercultural es un medio, no un fin, y no parece que se ha llegado a un consenso sobre este fin.

4. Arguedas, José- María

1975 *Formación de una conciencia nacional indoamericana*.
México D.F.: Siglo XXI, 195 pp.

Este volumen recoge diversos inspiradores ensayos de Arguedas que por seguro habrán de orientar la reflexión respecto a la temática. De cada uno de ellos prácticamente salta a la superficie el espíritu abierto y creativo de la población quechuahablante peruana en cuanto a esferas sociales como la lengua y la cultura. Es posible también inferir las propuestas que al respecto nos hace el autor en cuanto a una suerte de simbiosis cultural, desde lo andino. Con vehemencia, a veces, como cuando afirma "no soy un aculturado", defiende la necesidad de rescatar y aceptar las manifestaciones culturales indígenas.

5. Bodriar, Yolanda

1989 "El proceso de etnoeducación en Colombia: una alternativa para el ejercicio de la autonomía". En L.E. López y R. Moya (eds.). *Pueblos indios, estados y educación*. Lima-Quito: PEEB-P/ ERA/EBI, pp. 71-86.

En Colombia, país con cerca de 300.000 indígenas hablantes de 64 lenguas, se ha planteado la necesidad de una etnoeducación, entendiéndose por ello "un proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que permite conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, capacitarse para el ejercicio del control cultural (máxima relación entre las decisiones y los recursos) del grupo étnico y su interrelación con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto" (p. 76). Son las mismas comunidades quienes deben elaborar, realizar y evaluar sus programas educativos, con el apoyo del Ministerio de Educación, y estos programas tienen que ser bilingües, interculturales y participativos. Una enseñanza intercultural quiere decir que "en primer lugar deben tenerse en cuenta las características de la propia cultura en su justo valor, para luego ir conociendo (apropiándose o rechazando en forma consciente) las características de otras culturas, aun de la universal" (p. 77). La autora recuerda que en el país se están llevando a cabo por lo menos 9 experiencias de educación indígena, y la mayor parte no son más que adecuaciones de los programas oficiales (p. 80): En general puede afirmarse que el Gobierno Nacional no ha asumido todavía con verdadera seriedad y voluntad política la situación indígena" (p. 83). Según la autora, las innovaciones introducidas son más el resultado

del trabajo de unos pocos profesionales que el producto de una decidida política por parte del Ministerio de Educación.

6. Bonfil Batalla, Guillermo

1985 - "Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales". En: *Anuario Indigenista*, vol- XLV, pp. 129-158.

Documento técnico presentado al IX Congreso Indigenista Interamericano de, octubre de 1985), al cual está dedicado el número monográfico de la revista (para las resoluciones y recomendaciones del evento, consúltese las pp, 159-87). El autor critica el indigenismo integracionista y las persistentes posturas ingenuas sobre la cultura indígena (romántica, folclórica, purista o evolucionista). Retoma la noción de etnodesarrollo y poniendo en relación los recursos culturales con el tipo de control social ejercido sobre ellos, identifica por lo menos cuatro ámbitos de la cultura: autónoma, apropiada, enajenada e impuesta. En cuanto a la identidad étnica, el autor afirma que "un grupo étnico (un pueblo) se define por su capacidad de decisión respecto a un conjunto de elementos y recursos que forman su cultura. Debe asumirse el carácter histórico de esa capacidad de decisión: hay un espacio de control cultural real en cualquier momento de la historia de un pueblo; pero hay también, en los pueblos sujetos a la dominación colonial, una memoria de la época en que se tuvo un control cultural más amplio y, en correspondencia, hay un proyecto permanente de recuperación. En este sentido, los recursos culturales de un pueblo no son únicamente los que tiene bajo su control en un momento determinado, sino todos aquellos con los que mantiene una relación histórica, hacia el pasado y hacia el futuro: la memoria y el proyecto forman parte de la cultura autónoma. Por otra parte, los recursos son culturales porque se identifican y se definen como recursos a partir de la perspectiva cultural o matriz cultural específica de cada grupo y en función, históricamente, de su necesidad y de la capacidad de control existente". En lugar de grupo étnico, el autor propone utilizar los términos de pueblo o pueblo indio; acerca de la nueva tendencia oficial del indigenismo participativo (una política con los indios, no para los indios), observa que posiblemente éste es uno de los resultados de las luchas políticas y de las presiones ejercidas por las organizaciones y movimientos indígenas sobre los varios gobiernos de la región. En la parte final del trabajo se recuerdan dos programas de formación de recursos humanos llevados a cabo en México: el Programa de

Formación Profesional para Etnolingüistas, iniciado en 1978 y coordinado por el Instituto Nacional Indigenista (M), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); y el Programa de Capacitación para Promotores Culturales, realizado por la Dirección General de Culturas Populares de Oaxaca.

7. Bonfil Batalla, Guillermo

1987 "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos.". En: *Papeles de la Casa Chata*.- (México), año II No. 3, pp. 23-43.

Trabajo muy interesante debido a los campos de investigación que examina y a las líneas de análisis teórico que sugiere. Resume las discusiones alrededor de las definiciones de grupo étnico y desarrolla algunas ideas a partir de la introducción del concepto de control cultural para construir "un modelo más global en el que el grupo, la cultura y la identidad se relacionan internamente (dentro de la propia unidad étnica) y, al mismo tiempo, pueden entenderse en su relación con otros grupos, sus identidades y sus culturas" (p. 25). Por control cultural se entiende "el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales" (p. 27), los cuales pueden ser tanto materiales como de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos. La puesta en juego de los recursos culturales y de las decisiones (propias o ajenas) permite elaborar un modelo analítico que establece cuatro ámbitos dentro de la cultura total, diferenciados en función del sistema de control cultural existente, superando de tal manera los enfoques descriptivos de clasificación de la cultura (pp. 28-29). Se define el grupo étnico como "un conjunto relativamente estable de individuos que mantiene continuidad histórica porque se reproduce biológicamente y porque sus miembros establecen entre sí vínculos de identidad social distintiva a partir de que se asumen como una unidad política (real o virtual, presente o pasada) que tiene derecho exclusivo al control de un universo de elementos culturales que consideran propios" (p. 30). El autor analiza también los distintos procesos que atraviesan los cuatro ámbitos de la cultura (resistencia, apropiación, innovación, imposición, supresión, enajenación), a través de los cuales es posible comprender la dinámica de las relaciones interétnicas en términos de control cultural (pp. 34-35). Se dejan abiertos muchos temas importantes para la

investigación, entre ellos: ¿cuál es la praxis social mínima indispensable para hacer posible la persistencia de la cultura autónoma, el grupo y la identidad étnica? (p. 37), ¿coexisten la identidad étnica y la identidad nacional? y si es así, ¿cómo se da esa coexistencia, en base a cuáles diferencias de significado entre ambas identidades? (p. 43). Una aplicación práctica del modelo analítico elaborado en: G. Bonfil Batalla, *México profundo. Una civilización negada* (1987), México D.F.: Editorial Grijalbo, 1990, 249 p.

8. Calvo, Carlos

1985 "De la educación indígena a la etnoeducación". En: *Suplemento Antropológico* (Asunción), Vol. XX(2), pp. 31-52.

En este trabajo se establecen deslindes conceptuales y programáticos entre la educación indígena (EI), a partir de la experiencia mexicana, y la etnoeducación, postulada por el autor. Se afirma que en México la EI es reconocida, incluso por los propios pueblos indios, como educación para los indígenas pero no de ellos así como que, en dicho país, "el objetivo de la educación indígena ha sido la integración del indígena a la sociedad nacional, definida como tal por el Estado-Nación". Si bien se reconoce una evolución, como resultado de la aceptación de la condición pluricultural del país, que ha significado una mayor participación de profesionales indígenas en su conducción, se considera que "el avance es bueno, pero puede ser engañoso por venir a reforzar la educación indígena; es decir, la educación que por su misma naturaleza es la negación histórica del indígena mismo". Ello obliga a la búsqueda de nuevos caminos, responsabilidad que recae principalmente en los directamente concernidos: "cada etnia debe buscarlo en su propia historia a partir de sí mismas". Según el autor, la etnoeducación surge "de la misma dialéctica que viven todos los pueblos en su cotidiano vivir, de la necesidad de solucionar sus problemas inmediatos y mediatos, de distraerse en la alegría y de enajenarse ante lo ignoto o tremebundo... La etnoeducación corresponde a la educación que se ha inventado para responder a los requerimientos imperativos presentes, aunque algunos puedan ser ajenos y lejanos, pero no hay respuesta para los ignorados, aun cuando pueden existir intentos de respuesta ante lo desconocido, que no pasan de ser tentativas débiles, para llegar a consolidarse en el futuro". En crítica al enfoque bicultural de la EI, señala que no

sólo se debe partir de lo auténtico, "sino permanecer allí, anclado en lo propio, de tal modo que se pueda conocer lo ajeno desde lo propio y no lo auténtico desde lo extraño". Se postula que a diferencia de la educación formal que prepara sólo para *saber decir*, la educación no-formal que prepara para *saber hacer* y la educación informal para *saber actuar*, la etnoeducación prepara a los educandos para *saber ser*.

9. Comisión de Educación Intercultural del SIMAC (Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular).

1990 "Hacia un curriculum intercultural". En: *Revista SIMAC* (Guatemala), No. 1, pp. 37-47.

El artículo presenta un resumen de las discusiones surgidas en el proceso de reforma curricular guatemalteca. Se define a la EB como una educación en y de dos lenguas en la cual "las dos culturas deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje". Se afirma que "como no es posible definir a estas culturas como cosmos separados y autónomas... por eso se prefiere hablar de un curriculum intercultural en lugar de educación bilingüe intercultural". "El curriculum intercultural... representa la base curricular o programática de una educación entre culturas, culturas que coexisten en una misma sociedad, pero en el marco diferenciado desde el punto de vista étnico. Se sustenta una educación enraizada en la cultura materna del niño, su ambiente natal, entorno social y ecológico, la historia de su grupo de pertenencia, la lengua materna, cosmovisión y los valores étnicos y estéticos de su etnia. Esto no quiere decir encerrar al niño en su ambiente étnico, sino insertarlo gradual y equilibradamente en otros escenarios culturales y formar actitudes de aprecio y respeto por las diferencias culturales, desarrollando en el niño capacidades reflexivas y críticas para su desenvolvimiento en un contexto cultural heterogéneo". El currículo intercultural vincularía familia, comunidad y escuela, interrelacionaría las diferentes asignaturas, enfatizaría más el aprendizaje que la enseñanza, difundiría los saberes del grupo, "valorizaría los conocimientos de la cultura materna así como la forma en que son transmitidos y organizados", supondría el uso de la lengua materna y el afianzamiento de la identidad étnica de los educandos. Una segunda sección de este trabajo se refiere específicamente al rol que cumplen las lenguas materna y la L2 en la instrumentación de un currículo de esta índole y enfatiza la importancia del uso y enriquecimiento de la lengua indígena y de un progresivo aprendizaje del castellano de

manera tal que los educandos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas". La tercera parte se refiere a las culturas y a la comunicación intercultural. Propone "enfocarse la cultura indígena como la base a partir y a través de la cual se articula el proceso de enseñanza y aprendizaje... [puesto que] si no hay relación entre aprendizajes anteriores y nuevos, la educación se hace más difícil, y el niño tendrá problemas para retener las informaciones que la escuela transmite". El artículo concluye afirmando que el proceso de adecuación curricular iniciado en Guatemala "funda una educación bilingüe intercultural; sin embargo, es preciso reconocer que esto todavía no ocurre". Señala como dificultades para instrumentar esta propuesta los prejuicios y prácticas de los maestros y de la comunidad hispano-hablante en general y "la falta secular de una red de comunicación interna entre los guatemaltecos de los diferentes grupos etnolingüísticos, así como la política asimilacionista que ha caracterizado al Estado". Se afirma que "por sí solas,... las Guías Curriculares y los demás textos de la adecuación curricular no serán suficientes para evitar la educación monocultural y monolingüe, actual"

10 Dietschy-Scheiterle, Annette

1987 "Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad?". En: *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito), No. 1, p. 113-126.

En este artículo se discute el rol de la enseñanza de las ciencias naturales en sociedades con tradiciones culturales marcadamente rurales, no occidentales. Se sostiene que en los países en desarrollo existen 3 posiciones: se opone el pensamiento científico racional al pensamiento mítico o mágico; el saber popular al pensamiento científico-racional; y, se busca establecer vínculos entre ciencia occidental y saber popular ya que sus estructuras básicas son análogas en muchos aspectos. Se afirma que la discusión se ha centrado en lo metodológico y no en una perspectiva epistemológica, a su entender, indispensable para analizar la situación de los educandos indígenas: "Dado que se considera a las ciencias ... un regalo singular y poderoso de los países industrializados a los países en desarrollo, la ciencia occidental tiene las puertas abiertas de par en par merced a una actitud irreflexiva, que trasplanta esta ciencia en forma inalterada e inadecuada a un contexto cultural diferente... en gran medida alimentada por un cliché importado del hombre científico, que

carece de ligazón con el medio concreto: las consecuencias de esto son la alienación y la desvalorización de los propios conocimientos". No se trata de negar a los niños indígenas el acceso al instrumental científico; lo que se propone es que el conocimiento científico surja de la experiencia sistematizada y que se adquiera a partir de ella. En la segunda parte se analiza la enseñanza de las ciencias en la EB y se afirma que no está en cuestión el enseñar una ciencia natural en dos idiomas" ya que la estructuración y nominación de fenómenos percibidos y considerados como importantes, depende... del horizonte cultural y su codificación lingüística. El orden natural de las cosas no radica en la naturaleza misma... sino en clasificaciones funcionales, que obedecen a su importancia para la supervivencia de los miembros de la sociedad". A partir de ello se establece el deslinde entre educación bi-cultural y educación inter-cultural: "Cuando se habla de dos culturas se cae en una burda simplificación de la pluralidad de las situaciones socioculturales andinas. Además se está presumiendo una oposición entre dos sistemas cerrados en sí mismos, cuando la realidad es que observamos la superposición de dos culturas y la desarticulación de la- cultura indígena tradicional. [Esta contraposición]...tampoco se ajusta a la realidad... que conlleva tanto la conservación de algunos rasgos. tradicionales como, la transformación y adaptación de otros... La cultura indígena actual es el producto de una estrategia de supervivencia, que se da en el campo en una situación de dependencia y de desarrollo frustrado... Lo que necesitan... los campesinos es un conocimiento adecuado a sus condiciones de vida y de producción... Lo decisivo no es tanto si el conocimiento proviene de horizontes occidentales o tradicionales, sino... si este conocimiento sirve o no para mejorar su producción y sus condiciones de vida". En la última parte se incluyen recomendaciones en cuanto a la formulación de un currículo para el medio rural andino. Se postula no contraponer "brusca e improvisadamente los elementos del saber tradicional y moderno, sino que en primera instancia se aboque a la búsqueda de soluciones para los problemas... Este aprendizaje necesita que sean fomentadas las capacidades de innovación; es decir, la capacidad de descubrir, de tener una actitud por principio abierta y exploradora, y la capacidad de reflexionar sobre experiencias tenidas o sobre conocimientos adquiridos experimentalmente... El campo de aprendizaje prioritario en la enseñanza de las ciencias naturales es... la investigación del medio ambiente como fuente de conocimiento útil para una ciencia campesina ... : la experiencia cotidiana de los alumnos y su tratamiento práctico y teórico conforman el campo en el cual ellos pueden adquirir capacidades de relevancia científica (observación, interpretación, etc.). El saber cotidiano, sea andino-tradicional o ya aculturado, es la base para poner en práctica y desarrollar los métodos de las ciencias aplicadas... La educación

intercultural puede ser resumida como el reto de un *currículum abierto*... En primer lugar abierto al proceso de comunicación intercultural que hoy tiene lugar con más fuerza que nunca. En segundo lugar, abierto ante las formas específicas de aprendizaje en el medio rural andino, en el cual crecen los alumnos; para éstos no existe una división insalvable entre los conocimientos tradicionales y los modernos, sino que los adquieren en un proceso progresivo de integración y penetración recíproca... En tercer lugar, el curriculum. debe quedar abierto para recoger los procedimientos reales de aprendizaje de los alumnos... [de cara al armonizar dos formas diferentes de conocimiento: el de la experiencia cotidiana y el de la metodología científica".

11. Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE)

1993 "La articulación de los componentes curriculares a través de un enfoque de interculturalidad". En *Dinamización curricular*. Lineamientos para una política curricular. La Paz: Ministerio de Planeamiento y Coordinación. pp. 58-72.

El capítulo presenta la interculturalidad como una de las fuentes de dinamización de la nueva propuesta curricular boliviana. La interculturalidad es vista como alternativa democrática frente a la diversidad a la que vez que como herramienta de construcción democrática: "Una sociedad que aspira a ser democrática y que desea construir democracia en todas sus instancias tiene necesariamente que garantizar el desarrollo personal y social de todos sus habitantes, en base al cultivo de la autoestima y al desarrollo de una autoimagen positiva... (y del) respeto irrestricto por los demás, aun cuando no sean, ni piensen, ni actúen, ni hablen como él lo hace.... Sólo en base a esas dos consideraciones centrales, deberes y derechos, autoafirmación y respeto a los demás, se podrá construir la democracia en el país" (p. 59). El documento propone considerar la interculturalidad como recurso de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los diversos tipos de educandos bolivianos. Sobre estas bases se desarrollan diversos aspectos a ser tomados en cuenta en el desarrollo curricular. Se postula la necesidad de una educación intercultural para todos y de una educación intercultural y bilingüe para los educandos vernáculohablantes. Se insiste, sin embargo, en la necesidad de incentivar el

aprendizaje de idiomas indígenas por parte de los educandos hispanohablantes en tanto se busca también "promover el desarrollo del bilingüismo en el país" (p. 72).

12. Fuenzalida, Fernando

1991 "La cuestión del mestizaje y la educación del Perú de nuestros días". En *Anthropológica*, Revista del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima). No. 10, pp. 7-26.

13. Gigante, Elba; Lewin, Pedro y Varese, Stefano

1986 *Condiciones etno-lingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada*. Doc. de trabajo presentado al "Taller Regional sobre elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de lengua materna" de UNESCO/OREALC, Buenos Aires, 13-17 de octubre de 1986. Ms., 64 p.

En el documento los autores proponen varios temas de reflexión acerca de la fundamentación teórica de la educación intercultural bilingüe, partiendo de la premisa que esta modalidad educativa no es un fin en sí mismo, sino "un medio para permitir la -plena actualización de todas las potencialidades culturales y creativas del grupo. étnico, de tal. manera que éste pueda lograr un desarrollo integral, autónomo, y autosostenido" (p.2) Tomando como referencia la política educativa y las dinámicas mexicanas (pp. 21-27 y 40-52), se observa que el fenómeno del crecimiento del bilingüismo no puede considerarse un resultado de la acción educativa castellanizadora y que éste coincide con el proceso de modernización del país y de migración de amplios sectores de población indígena hacia los centros productivos. De ahí que "el problema de la educación indígena y de la enseñanza de la lengua materna debe plantearse como una necesidad esencialmente política que recupere y tienda a lograr un desarrollo cultural interno, así como un intercambio igualitario y

enriquecedor con los demás sectores sociales del país" (p. 33). Los autores critican aquellas corrientes que conciben a la educación indígena como un proceso intermedio, resultado de la integración de elementos que provienen de ambas culturas en contacto, y hacen propio el principio "de que la lengua y la cultura de cada etnia se adecúan y ofiecen las formas y contenidos coherentes y necesarios para el diseño e implementación del proceso educativo" (p. 36). Convertir este principio en acción concreta significa sostener el proceso de recuperación del patrimonio de civilización de cada etnia (historia, territorio, conocimientos y lengua, pp. 56-58), lo cual implica, entre otras actividades, la investigación de la propia cultura; la promoción, generalización y reversión de los resultados de la recuperación; la difusión hacia afuera de las comunidades de los logros alcanzados; la capacitación permanente de los maestros animadores y de los miembros de la comunidad activos en el proceso de movilización" (p. 64).

14. Hamel, Rainer E. y Sierra, María Teresa

1983 "Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes". En: *Boletín de Antropología Americana* (Quito), No. 8, pp. 89-110.

Una buena introducción a la teoría del conflicto lingüístico desarrollada sobre la base de un análisis del concepto de diglosia a través de sus etapas principales. La premisa teórica del trabajo es que la heterogeneidad constituye la forma normal, básica y constitutiva del lenguaje humano, hecho que la sociolingüística cuantitativa tiene dificultad en captar, puesto que sus categorías de análisis consideran en prevalencia las correlaciones entre unidades fijas y aisladas. Los autores recuerdan las principales contribuciones teóricas de Ch. Ferguson (1959) y J. Fishman (1967), relevando también las limitaciones de un enfoque funcionalista. La revisión crítica del concepto de diglosia deriva principalmente de investigaciones sociolingüísticas sobre el inglés criollo (Caribe), el occitán (Francia) y el catalán (España): "fue sobre todo la visión idílica de estabilidad, homogeneidad y armonía del esquema que sirvió como blanco de ataque a los sociolingüistas (catalanes, occitanos, caribeños) comprometidos políticamente con las luchas reivindicativas de las minorías lingüísticas a las que pertenecían en muchos casos" (p. 94). Los nuevos enfoques toman en cuenta el funcionamiento dinámico de las gramáticas en general y la existencia de

variables intermedias y poco codificadas del lenguaje (interlectos) que constituyen el elemento quizá más interesante de la diglosia. Se prefiere además utilizar el concepto pragmático de lenguas en conflicto, rechazando el criterio de la estabilidad y analizando los efectos de las ideologías diglósicas, las cuales se reflejan en todos los actos verbales y condicionan tanto las prácticas como las representaciones de los hablantes (p. 95). Los autores dan cuenta de los avances registrados gracias a los trabajos sociolingüísticos de estudiosos como R. Lafont, L. Aracil, R. Ninyoles y F. Vallverdú, entre otros; se trata de avances que no han sido debidamente conocidos y apreciados en América Latina, posiblemente a causa de la influencia desmedida de la sociolingüística cuantitativa, que para muchos representa el único modelo válido de análisis de los hechos lingüísticos. En la segunda parte del artículo, los autores toman como ejemplo práctico el conflicto lingüístico entre los otomíes del Valle del Mezquital (México): "se impone un cambio en el enfoque y una redefinición del objeto; ya no se trata de analizar el uso de una u otra lengua en relación a una situación determinada, sino de estudiar la producción discursiva de significaciones sociales a través de prácticas discursivas en español y/o otomí" (p. 102). Así, "la diglosia se refiere a una relación de poder entre grupos sociales; la institucionalización y legitimación de una lengua (y un discurso) en un ámbito determinado se da en virtud del poder de que dispone el grupo lingüístico en cuestión" (p. 103). Se hace entonces necesario utilizar en el análisis de los contextos diglósicos el concepto de hegemonía, entendida como "la capacidad de una clase social de ejercer la dirección política y moral sobre el conjunto de la sociedad y de definir sus intereses de clase como interés general, logrando así un consenso social en el que participan las clases subalternas" (p. 104). En síntesis, un trabajo muy estimulante con una bibliografía de referencia fundamental para quienes desean profundizar sobre el tema.

15. Heise, María; Fidel Tubino y Wilfredo Ardito. 1990 *Interculturalidad Un desafío*. Lima: CAAAP. 59 pp.

16. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS)-Filial de Bolivia/Editorial Nueva Sociedad. 1991. *Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro*. Caracas: Nueva Sociedad, 153 p.

El volumen contiene los trabajos presentados al seminario taller "Hacia una educación étnica", organizado en enero de 1990 en La Paz por el ILDIS y el Instituto de Historia Social Boliviana (HISBOL), así como cinco comunicaciones de especialistas que no fueron leídas en el evento. Objetivo de la actividad fue promover una discusión conceptual "con miras a la búsqueda de un nuevo diseño educativo que no sólo llene el vacío existente entre lo conceptual y lo práctico, sino que tome en cuenta el contexto socio-étnico-cultural de la realidad andina: el enfoque de la educación étnica". Cinco de los trabajos tratan de la experiencia boliviana, y tres de ellos analizan proyectos concretos: el de José Rivero U'Bolivia-. el SENALEP. Importancia y limitaciones", pp. 13-21) señala los logros y los vacíos en las actividades llevadas a cabo por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular; el de Teresa Badani ("Bolivia: la experiencia de INDICEP", pp. 27-35) expone la experiencia de educación popular por radio realizada en Oruro, entre 1968 y 1981, por el Instituto de Investigación Cultural para la Educación Cultural; y el de Anna L. D'Emilio, analiza un programa de EB Guaraní-castellano. Los otros dos artículos, más breves, de T. Huanca y de Víctor Hugo Cárdenas contienen reflexiones sobre bilingüismo, enseñanza bilingüe e interculturalidad. Los trabajos sobre Perú son cuatro: el de Daisy Kocchiu ("Perú: la escuela en la comunidad andina campesina", pp. 51-56) presenta resultados de investigación sobre la percepción de la escuela en la comunidad andina; el de G. Rengifo se refiere más bien a la necesidad de pensar un programa educativo a partir del saber andino; el de P. de Zutter reclama algunas precisiones conceptuales en cuanto a la denominada educación étnica; y el de Luis Enrique López ("Perú: un currículo de EBI para el sur andino", pp. 75-94) plantea la necesidad de tomar en cuenta las variables lengua y cultura en la configuración del currículo para el sur andino: "los contenidos curriculares no deben establecerse a partir de la confrontación de dos culturas opuestas, sino más bien de dos culturas en interrelación. y en distribución complementaria" (p. 91). Los dos artículos sobre Ecuador de E. Lema y de

Ruth Moya ("Ecuador: bilingüismo y educación", pp. 101-117), presentan un panorama de la situación actual de la EB en dicho país. En cuanto a Colombia, Victor Daniel Bonilla, ("Colombia: movimiento indígena y educación comunitaria en el sur-occidente", pp.119-134) trata sobre una experiencia de educación indígena comunitaria con poblaciones guambianas y paeces. Cierran el volumen dos artículos sobre Chile: el de Juan Podestá ("Chile: las ONGs y las estrategias educativas en contextos étnicos", pp. 135-139) se refiere al rol de las ONGs en la formulación y ejecución de estrategias educativas en contextos étnicos, mientras que el segundo, de Juan Alvarez ("Chile: experiencias de educación étnica", pp. 141-148), hace un breve recuento de algunas experiencias educativas con población indígena, sobre todo en el norte del país. En lo que a los trabajos leídos en el seminario-taller se refiere, el libro incluye resúmenes de los principales comentarios así como las réplicas de los expositores La bibliografía general (pp. 149-153) comprende todos los títulos citados en el texto.

17. Instituto Indigenista Interamericano (M.I.)

1990 "Política indigenista (1991-1995)". En: *América Indígena*, Vol. L(1), pp. 7-143.

El documento consta de cuatro partes: en las dos primeras se ofrece un recuento, a manera de estado de la cuestión, sobre la situación actual de los pueblos indios de América y acerca del indigenismo. Las dos últimas partes del trabajo están destinadas más bien a la presentación de la nueva política indigenista y de las estrategias y planes de acción que deberán instrumentarla en el período 1991-1995. En la introducción se destaca que esta propuesta aparece a los 50 años de fundación del IIA y en un momento en el cual se atestigua "la participación de los indios en el movimiento popular" y el "desborde" del Estado "allí donde éste se muestra más inequitativo y deficiente". Se precisa también que "una política indigenista racional y moderna debe expresar propuestas apropiadas a una realidad en transformación" y para ello se reconoce la necesidad de actuar en base a los criterios del etnodesarrollo. La propuesta y los planes de acción respectivos parten del supuesto que es necesario consolidar étnicamente a los grupos indígenas, lo que, en términos de las sociedades globales, implica también valorar la riqueza que significa vivir en sociedades

pluriculturales y multilingües". "Para ello es ' conveniente, primero, disipar los últimos restos de la discriminación colonial, dotando de escritura a las lenguas ágrafas; registrando, para uso de los pueblos nativos, sus tradiciones autoctonas; difundiendo las lenguas modernas, enseñando a leer y escribir; abriendo el acceso a las ciencias, las técnicas, las letras y artes que el hombre moderno comparte, y orientando la perspectiva de los pueblos indios hacia un nuevo horizonte más amplio que contribuye a la formación de nociones pluriculturales. Segundo, se requiere poner todos los recursos disponibles , sobre todo los de comunicación e información, al servicio de la economía nativa, recuperando y actualizando los viejos conocimientos; intercambiando experiencias exitosas entre los pueblos indios; buscando una síntesis nueva con los elementos mejores del mundo moderno; activando la iniciativa económica y propiciando desarrollos participatorios y autógenos. Tercero, ... debe lograrse la mejora de los niveles y condiciones de vida, potenciando hábitos alimenticios tradicionales y facilitando el mejoramiento y la variedad de las dietas habituales; apoyando el saneamiento ambiental; favoreciendo la síntesis de los viejos y los nuevos conocimientos médicos, y alentando la iniciativa nativa en la creación y expansión de servicios. Finalmente, se impone desterrar los últimos obstáculos legales que se oponen al pleno ejercicio de los derechos humanos y cívicos ... ; confirmando la propiedad de territorios, recursos y tierra; garantizando el respeto a los usos y costumbres legales; favoreciendo las organizaciones y movimientos indígenas; vinculando las etnias y los grupos de base y reconociéndoles voz en la decisión de sus propios asuntos y de los asuntos comunes de la nación de la cual son ciudadanos; dándoles conocimiento pleno de sus obligaciones y poniendo en sus manos el instrumental adecuado para que hagan valer por sí mismos su condición de hombres libres",

18. Jung, Ingrid

1987 "Acerca de la política lingüística, bilingüismo y biculturalidad y educación".

En: *Allpanchis* (Cuzco), Nros. -29/30, pp. 65-104

La autora aboga por una concepción integral de la cultura, entendida como el conjunto de formas socialmente definidas dentro de las cuales los participantes desarrollan su praxis, es decir la transformación/reproducción de las condiciones de vida. Haciendo referencia a la historia peruana, se observa que el latifundismo y el

gamonalismo requerían la persistencia de la población indígena-campesina en ciertas formas culturales tradicionales, ya que no les convenía su plena integración al mercado, lo cual seguramente tuvo cierta influencia en el mantenimiento de las lenguas indígenas en el sur andino. En lo que concierne a las medidas de política lingüística tomadas en la década de los años 70, la autora destaca que "no se tomó en cuenta que la unificación de una lengua nacional se realiza más que todo a través de una lengua escrita común que se impone de antemano para permitir la comunicación por escrito. Es decir que es una lengua artificial" (p. 81). Se recuerda también que el hecho de que la mayoría de los monolingües y aún muchos bilingües se pronuncien en contra de la educación bilingüe no implica necesariamente el rechazo de su lengua, sino que tienen una visión bastante realista de sus condiciones de vida. En términos generales, "el objetivo de una educación que tome en serio las aspiraciones de una población marginada, como lo es la surandina campesina, tendría que ser partir de las condiciones culturales, pero no para tomarlas como características esenciales de esta población, sino como punto de partida de un desarrollo auto-determinado que incluye también la posibilidad de que ésta quiera dejar de ser lo que es hoy día" (p. 93).

19. López, Luis Enrique

1994 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". Aparecerá en *Nuevas formas de aprender y enseñar: La formación inicial de maestros*. Santiago: CIDEJUNESCO/ UNICEF.

20. Mayer, Enrique

1982 "Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe". En: *América Indígena*, Vol. XLII(2), pp. 269-280.

Después de declarar su insatisfacción por el término educación bicultural, al cual prefiere la connotación de pluricultural, el autor afirma que "autodesprecio y discriminación son los subproductos de las ideologías del mestizaje. A nivel ideológico

la educación en nuestros países debe tender a sustituir la prédica del mestizaje por la de la voluntad nacional de constituirse en sociedades plurales, social u culturalmente diversas, en las que el derecho a la diversidad es reconocido como componente fundamental de la igualdad. Unidad no tiene por qué implicar homogeneidad". Este cambio es necesario también porque "nuestro proceso educativo, tal como se da hoy, es más un proceso deseducativo, en el sentido que mucha energía se expende en hacer olvidar y borrar las culturas ancestrales en lugar de inculcar la nueva cultura, occidental ... produciendo así un fenómeno de persona -quizás nuevo en la historia de la humanidad- que es ignorante de todos los conocimientos elementales de ambas culturas. Un fundamento importante "de la educación bicultural; es, por tanto. el rescate, y posteriormente la evolución y desarrollo de los conocimientos prácticos, éticos y científicos que se encuentran encapsulados en cada una de nuestras diversas culturas". Se trata de enseñar no sólo sobre las culturas, sino también en las diferentes culturas en las que el educando tendrá que desenvolverse de la misma manera, "no sólo se trata de la enseñanza de los idiomas nativos sino en los idiomas nativos. No se trata sólo de asegurar la supervivencia de estas lenguas, sino de integrarlas al marco de las lenguas modernas, de ampliar su ámbito de comunicación y de ingresar a los medios masivos de comunicación". La tarea de establecer y llevar a cabo una política de educación bilingüe y bicultural tiene que ser realizada por los grupos indígenas mismos, por lo tanto la característica de esta educación será autogestionaria y basada en la ayuda mutua", obviamente con un apoyo institucional y financiero sustancial y comprometido. El autor concluye señalando una serie de principios de acción: "se debe alfabetizar a los niños en ambos idiomas, se debe preparar material didáctico bicultural (diferenciado para cada una de las culturas), se tiene que reestructurar el armazón administrativo de los sistemas educativos, hay que incentivar y promover la producción de material cultural al interior de las culturas indígenas y darles también el debido apoyo y difusión nacional e internacional ... A nivel nacional hay que proyectar la imagen del pluralismo y del respeto mutuo. En fin, un tema que pareciera tan especializado y secundario, si es pensado hasta sus más profundas consecuencias implica toda una transformación social".

1990 *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: CEPES/Mosca Azul, 243 p.

El libro resume los puntos de vista del autor sobre la educación bilingüe peruana en tanto recoge las impresiones que suscitaran su visita a los cinco principales programas de educación bilingüe de vernáculo y castellano en ejecución en 1987. Siete son los capítulos que comprende este libro: el primero está destinado a presentar el marco situacional en el cual se dan estas experiencias poniendo énfasis en el rol que cumple la cultura en el proceso educativo. El segundo capítulo analiza la legislación relativa a la educación de la población de habla vernácula y, luego de revisar las nociones de transición y mantenimiento, identifica los cinco proyectos estudiados. El tercer capítulo presenta lo que, en opinión del autor, constituye el mito contemporáneo de la escuela. El cuarto revisa el tratamiento de la cultura en los proyectos de Puno y el Alto Napo y el quinto el de la religión en aquellos proyectos apoyados por instituciones religiosas. Sexto capítulo constituye una suerte de síntesis en cuanto a perspectivas de la educación bilingüe en el Perú. El último capítulo del libro identifica veinte puntos de política educativa y dos condiciones que harían que la propuesta educativa bilingüe sea viable. Como epílogo de este trabajo se incluyen cartas abiertas a los principales gremios de campesinos y maestros respecto a la necesidad de apoyar la consolidación de la educación bilingüe intercultural en el Perú.

22. Mosonyi, Esteban E. y Rengifo, Francisco

1991 "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe". En: N. Rodríguez et al. (comps.), *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina*, pp. 209-30.

Los autores presentan inicialmente los puntos fundamentales de carácter antropológico y lingüístico que han comenzado a regir la política indigenista en Venezuela a raíz de la oficialización de la educación intercultural bilingüe en 1979 (Decreto No. 283); se trata de los siguientes principios: interculturalismo; autodeterminación y participación igualitaria; diferencialismo societario; cooperación internacional (en el caso de grupos y comunidades enclavados en zonas fronterizas); respeto a la territorialidad étnica; revitalización lingüística y cultural; ecodesarrollo y

etnodesarrollo (pp. 211-17) En cuanto al interculturalismo, "la EIB tendrá como punto de partida a las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando -en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva- todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral ... No hablamos de educación bicultural porque la cultura del educando indígena seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de orden económico, social y político" (p. 212). Se aboga por una participación directa de los indígenas en todas las acciones educativas y por una escuela que no imponga pautas disolventes de ninguna especie. Además, se recuerda que el uso de las lenguas indígenas a nivel educativo, o su oficialización a nivel regional y hasta nacional, supone una labor de planificación lingüística de gran envergadura. Se plantea también "la necesidad de articular, en el mayor grado posible, la educación indígena y sus diversas modalidades y acciones programáticas con las necesidades del desarrollo económico y social de las poblaciones indígenas que se estimen prioritarias y factibles de satisfacer"(p. 219). Los autores citan antecedentes del proyecto de EIB en el país, para pasar después a una exposición de su justificación, necesidades a que responde, fundamentación, principios y finalidades, principales innovaciones, estrategias, dimensión nacional, duración y acciones iniciales programadas, y perspectivas (pp. 223-229). Se destacan además algunos aspectos planteados en el diseño curricular del régimen de ELB (p. 222). Debe tenerse presente que el respaldo oficial a la EIB en este país ha venido decayendo progresivamente, configurando una dinámica bastante parecida a la del Perú.

23. Nilo, Sergio

1990 "La relación intercultural en la escuela". En: *América Indígena* (México, D.F.) Vol. L14, pp. 223-290.

24. Podestá, Juan

- 1987 *¿Educación popular o etnoeducación? Una propuesta de educación alternativa con grupos étnicos*, Cuadernos de Investigación Social No. 22, Iquique, Chile: Centro de Investigación de la Realidad del Norte, 104 pp.

Según el autor, "la etnoeducación concebida como instrumento de recuperación histórica y de participación en la resolución y decisión de sus propios problemas, tiene como meta lograr un mayor conocimiento y conciencia de su propia realidad, pero también se plantea la necesidad de conocer a las otras culturas. Es decir, en la etnoeducación está presente la noción de lo bicultural, entendida en un sentido diferente al manejado por el indigenismo estatal (tránsito a otra cultura), puesto que ahora se trata que el educando conozca, valore y maneje su propia cultura, y después de ello entrar a conocer los valores e instrumentos de otras culturas" (p. 49). La finalidad es entonces fortalecer la cultura propia y estar en condiciones de poder enfrentar las presiones externas, lo cual implica que los mismos indígenas sean protagonistas de estas acciones. La propuesta consiste en que mediante la etnoeducación se procure dar continuidad histórica al sistema educativo autóctono, rescatando el saber étnico tradicional, y, al mismo tiempo, se proporcione un instrumento para la integración armónica de recursos culturales, pedagógicos o didácticos provenientes de otros contextos culturales (pp- 71-72). El autor no considera adecuado concebir lo étnico como una suerte, de apéndice de lo popular.

25. Pozzi-Escot, Inés

- 1989c "Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación". En: L.E. López, M. Zúñiga e I. Pozzi-Escot (eds.), *Temas de lingüística aplicada*, pp. 21-54.

En la primera parte del trabajo la autora revisa los principales avances que se habían producido en el Perú durante la primera mitad de los años 70 en términos de política lingüística: muchas de las ideas fundamentales contenidas en el documento Política nacional de educación bilingüe (1972) y en la Ley General de Educación (1972) siguen aún vigentes. En cambio, y pese a su carácter profundamente innovador, el Decreto Ley 21156 del 27 de mayo de 1975 que oficializó la lengua

quechua se juzga como "un error de concepción y de estrategia" (p. 33). En lo que concierne a las áreas de trabajo que han despertado mayor interés a partir de 1975, la autora señala dos en particular: la escritura en las lenguas vernáculas y el currículo de la educación indígena. En la parte final del artículo se plantea la exigencia de una política nacional de lenguas y culturas en la educación. Entre los elementos básicos de esta política nacional se tendría que considerar: el reconocimiento del carácter plurilingüe y multicultural del país, lo cual implica una profunda revisión del modelo único de educación; el tratamiento de la lengua materna y de la segunda lengua como lenguas de enseñanza, de comunicación y asignaturas específicas; un currículo diversificado que tome en cuenta la cultura de base del educando; la formación de recursos humanos; el desarrollo de un modelo de educación bilingüe intercultural, y su aplicación y difusión antes de tomar medidas de planificación lingüística.

26. Programa de Etnoeducación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

1990 *Etnoeducación: conceptualización y ensayos*. Bogotá: Programa de Etnoeducación-PRODIC "El Griot". 361 pp.

El libro contiene once ensayos sobre la problemática educativo-cultural de las comunidades indígenas de la Amazonia y Orinoquia colombianas, a partir de seminarios y discusiones llevados a cabo entre 1980-1990 entre indígenas y profesionales responsables del Proyecto "Etnoeducación: Horizonte Socializador---. En cada uno de los ensayos incluidos en el libro se han incorporado los comentarios y observaciones, hechos por los dirigentes indígenas participantes en los talleres de capacitación organizados por el MEN colombiano. El libro consta de cuatro partes. La primera presenta un trabajo colectivo bajo el título de "Conceptualizaciones sobre la cultura, las relaciones de poder y la interculturalidad" (pp. 1-39) en el cual se intenta situar conceptualmente la propuesta de etnoeducación. La segunda parte comprende cinco trabajos: (1) "Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica" (pp. 41-96) de Yolanda Bodnar, en la cual, a partir de la constatación del resurgimiento de los pueblos indígenas como entidades diferenciadas y del análisis de la problemática educativa en las comunidades indígenas, se describe el proceso seguido en la construcción de la propuesta de la etnoeducación y la caracteriza como bilingüe, intercultural, participativa, flexible y sistemática; (2) "Sobre las agencias de control"

(pp. 97-132) de Mario Díaz, referido al rol "resocializante" que complica la vida en las sociedades indígenas que juegan las diversas agencias externas, pues su acción se extiende a todos los ámbitos de la cultura, entre otros, la producción, la educación, la cosmovisión, las lenguas y afecta su organización interna; (3) "Interculturalidad", de Gina Carrioni (pp. 133-157), en el que se identifica y describe dos formas de interculturalidad: de aculturación, producto de la imposición y asimetría, y de intercambio, a partir de la reivindicación y reafirmación de lo propio; (4) "La problemática de la dependencia" (pp. 159-188), en el que se analiza la problemática del subdesarrollo y de la creación de sistemas de adiestramiento y capacitación de mano de obra, en la medida en que afecta el desarrollo de propuestas educativas; y, (5) "Etnoeducación, interculturalidad y agencias de control", de José Muñoz, (pp. 189-230) en el cual se recogen planteamientos y discusiones en torno a estos temas de un seminario con docentes indígenas y se revisa algunas líneas que caracterizan a la etnoeducación: su reelaboración a partir de las necesidades, su condición eminentemente conceptual o teórica, el énfasis que pone en el respeto y valoración del modo de pensar de cada cultura y su flexibilidad. La tercera parte del libro contiene dos artículos, uno, "Aspectos generales de la socialización" de Maritze Trigos (pp. 231-252), que a partir de la consideración de la socialización de la cultura como la integración del trabajo material y del pensamiento, la proyección, integración y comunicación de valores y costumbres "en una relación de mutualidad y en una dimensión local y universal" (p. 233), identifica cuatro aspectos relacionados entre sí y con la socialización.: necesidades, organizaciones sociales, objetos materiales y recursos, para referirse a la identidad, los espacios socializadores y los medios y recursos de socialización; y, otro, "Hombre, cultura y concepción del mundo", de Julia Landázabal (pp. 253-266), en el cual se abordan brevemente aspectos como cosmovisión.. relaciones entre culturas, y vida escolar. La cuarta parte comprende tres trabajos: "Relaciones escuela comunidad" de Beatriz Puentes (pp. 267-298), con anotaciones respecto a la incidencia de la escuela en las comunidades indígenas, las modificaciones que han tenido lugar en la vida comunal y la nueva relación posible en el marco de la etnoeducación; "Percibirnos los mundos que nos rodean. Nos movemos. Nos comunicamos", de Liane Boin (pp. 299-339), transcripción de las descripciones hechas de dibujos del grupo Kurripaco; y, "La escuela frente a la diversidad cultural de Luz Miriam Gil (pp. 339-361), con reflexiones respecto al rol reproductor de la escuela y a posibles caminos alternativos, a partir de la etnoeducación.

27. Ribeiro, Darcy.

1989. "Etnicidad, indigenismo y campesinado. Futuras guerras étnicas en América Latina". En: S.B.C. Devalle (comp.), *La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder del Estado*, México D.F.: El Colegio de México, pp. 43-60.

Después de una valoración positiva del campesino frente al hombre urbano sin características propias, despojado de sí mismo, el autor califica a los indígenas de hoy como pueblos testimonio, es decir "gente que da testimonio con lo que han conservado de sí mismos de las altas civilizaciones que fueron en el pasado, y que prefiguran lo que serán en el futuro". Los pueblos indígenas se encuentran en un periodo de tránsito hacia la condición futura de pueblos emergentes: "una vez liberados de la opresión representada por la expectativa de asimilación de los Estados nacionales y por todas las formas de represión utilizada contra ellos, emergerán para las tareas de reconstrucción de sí mismos como pueblos que por fin existirán para sí mismos" (p. 56). Pese a cierto debilitamiento del marco nacional, la existencia de muchos conflictos en varios países podría desembocar en verdaderas guerras étnicas y latricidas; para evitar esta trágica conclusión, sería necesario adoptar "nuevos modelos institucionales para la organización de los Estados nacionales, suponiendo el modelo actual un esfuerzo permanente en el sentido de subyugar y asimilar en algún momento a todos sus componentes" (p. 58). Las organizaciones indígenas deberían luchar para la reconstrucción del marco nacional, teniendo presente que la única integración posible hoy es aquella multinacional, «para concentrar en un proyecto común de construcción de una sociedad solidaria las energías que desde hace siglos se arrojan en las tensiones interétnicas" (p. 59). Sin embargo, el autor no es muy optimista respecto a la posibilidad de que las clases dominantes acepten la liberación de la población indígena: sería necesaria una verdadera revolución social, y no es probable que las tensiones interétnicas lleguen a actuar como energía impulsora de la revolución social. Es más: "lo que tiende a ocurrir, teniendo en cuenta lo sucedido en el pasado, es que las viejas clases dominantes latinoamericanas manipulan estas tensiones para perpetuar su hegemonía" (p. 59).

28. Stavenhagen, Rodolfo y Nolasco, Margarita (orgs.)

1988 *Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. México, D.F.: SEP/El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas, 276 pp.

Recopilación de varios trabajos presentados en un evento realizado en setiembre de 1985 en el marco del proyecto sobre minorías étnicas de la Universidad de las Naciones Unidas y que se coordinó en El Colegio de México. Siguen a una interesante Introducción (pp. 7-18) de los coordinadores dedicada a un balance crítico del indigenismo, 26 trabajos distribuidos en tres secciones: la primera (pp. 21-101) agrupa aquellas comunicaciones referidas a pluralidad étnica y política cultural, dando cuenta de la situación actual de la discusión en torno a la condición indígena mexicana, a la pluralidad lingüístico-cultural que caracteriza al país y la postura estatal frente a los pueblos indígenas. La segunda parte (pp. 105-181) comprende un conjunto de artículos destinados, en parte, a caracterizar a las culturas indígenas y populares mexicanas, ofreciendo un panorama general que puede servir de útil introducción a la compleja realidad lingüística y cultural de México. La última sección (pp. 185-276) aborda específicamente el tema de la educación intercultural y del etnodesarrollo. De los once trabajos que la componen, se pueden destacar los de: Enrique Valencia, "Análisis problemático del etnodesarrollo" (pp. 185-205), quien trata de precisar y contextualizar el concepto en cuestión con algunos aportes teóricos; Margarita Nolasco, "La educación nacional ante la multiétnicidad" (pp. 207-215) y María L. Acevedo Conde, "Panorama histórico de la educación y la cultura" (pp. 217-226), quienes hacen un recuento histórico de la educación en el medio indígena mexicano; Cándido Coheto Martínez, "De la educación rural a la educación indígena bilingüe bicultural" (pp. 227-232) y Alonso López Mar, "Los contenidos de la educación bilingüe bicultural" (pp. 233-238), quienes esbozan las características principales del modelo implementado; Franco Gabriel, "La formación de profesionales indígenas bilingües", (pp. 239-243), quien señala la necesidad de cambios decididos en la formación docente para responder a los requerimientos de la EB; Ramón Hernández López, "La organización y administración del sistema de educación bilingüe-bicultural" (pp. 245-251), quien ofrece una interesante descripción del sistema (a cargo del Departamento de Educación Indígena de la Subdirección General de Educación Básica), con datos cuantitativos, tipos de servicios proporcionados, personal involucrado y programas ejecutados, concluyendo con algunas observaciones acerca de los problemas detectados a nivel de administración de los mismos; y,

Nemesio J. Rodríguez, "Retos y tareas al futuro en educación indígena" (pp. 259-263), quien traza algunas de las posibles opciones existentes para el futuro de la educación indígena.

29. Toledo, Domingo

1989 "Régimen de educación intercultural bilingüe en Venezuela: interpretación oficial". En: *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito), No. 10, pp. 43-53

Se trata del texto de una breve conferencia dictada en el Primer Congreso Indígena de Educación Católica (Caracas, septiembre de 1985) por el autor, en aquel entonces director de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación. Se plantea que la EBI en Venezuela "se define por la participación equilibrada y dinámica de las culturas y lenguas indígenas en la cultura nacional" (p. 43), entendiéndose por interculturalismo "una relación de intercambio entre la cultura tradicional y la cultura del resto de la sociedad venezolana, relación ésta caracterizada por el respeto y la justa valoración a cada cultura, de tal manera que cada una siga su normal evolución" (p. 44). Se presenta seguidamente una descripción general del régimen de EBI instituido en el país mediante el Decreto No. 283 del 20 de septiembre de 1979 y la Resolución No. 649 del 28 de agosto de 1985 (la cual establece el plan de estudio correspondiente al nivel de educación básica, organizado en áreas, asignaturas o similares). El modelo normativo se fundamenta en los siguientes principios: derecho de los pueblos a hacer prevalecer su propia cultura; libertad; pluralismo cultural; valoración de la tradición; y desarrollo pleno de la personalidad (pp. 47-8). El autor recuerda también que después de la promulgación del Decreto 283, "se constituyó por primera vez en el país una comisión interdisciplinaria de especialistas de alto nivel ... con, el objetivo de elaborar los alfabetos correspondientes a las lenguas indígenas venezolanas; analizar y resolver los problemas teóricos y prácticos -relativos a la descripción del sistema sonoro de esas lenguas; y elaborar los libros de lectura para los diferentes grupos étnicos"(p. 50). La etapa de ejecución propiamente dicha se inició en setiembre de 1982, mediante la realización de seminarios de capacitación dirigidos a docentes y supervisores indígenas, mientras que entre 1982 y 1983 se realizaron las jornadas para la implementación de los programas instruccionales de

primero y segundo año. Durante el año escolar 1985-86 se aplicaron los programas de estudio para el nivel de educación básica, estableciéndose el diseño de planes diferenciados (pp. 50-1). El autor concluye afirmando que debe extenderse la EBI a toda la población indígena de Venezuela, lo cual permitirá, entre otras cosas, "mantener el uso oral de las lenguas autóctonas y, en algunos casos, su rescate a pesar de la inexistencia de estudios amplios y específicos para cada una de ellas; y, promover la conservación y valorización de las lenguas autóctonas así como también de los demás elementos culturales característicos de cada grupo étnico" (p. 52). La evolución de las actividades de EBI en el país después de 1985 desmiente el optimismo del autor: buena parte de estos interesantes planteamientos quedó en el papel.

30. Trapnell, Lucy

1992 "Mucho más que una educación bilingüe". En: *Shupihui* (Iquitos, Perú), No. 30, pp. 239-246.

La autora postula que la reflexión en torno a la educación para poblaciones indígenas tiene necesariamente que trascender los planteamientos eminentemente lingüísticos que prevalecen en la EB. Se considera que así como la EB ha avanzado para considerar la conveniencia y necesidad de un modelo de mantenimiento, de igual forma ésta tiene necesariamente que asumir la revaloración de la cultura a la cual la lengua está indisolublemente unida, en tanto que "la lengua proporciona a las personas la estructura conceptual necesaria para pensar la realidad y sirve de vehículo de expresión y de comunicación del universo de significados propios de esa cultura. Abstraer la lengua de este contexto, para utilizarla solamente como instrumento de transmisión de contenidos de otras culturas, es alienarla de su propio sistema de significaciones y limitar así sus posibilidades de expresar una determinada forma de concebir su realidad". Para cumplir con estos postulados no basta, según la autora, con adecuar o reformular las estructuras curriculares oficiales pues para revalorar la cultura propia y estructurar la educación a partir de ella, no es suficiente alterar algunos de los contenidos o actividades de las asignaturas propuestas para adecuarlos a las características ambientales que ofrece el medio indígena. Lo que se hace necesario es enfocar "la cultura indígena en su integridad como cimiento a partir del cual se elaboren nuevas currículas, entendiéndose estos como el conjunto de

experiencias vividas por el educando y no solamente como el rol de asignaturas con las que debe cumplir". Es sobre la base de estas primeras consideraciones que la autora propone su definición de lo que entiende por EBI: una educación en la que "la propia cultura indígena debe ser la base o cimiento a partir de la cual se puede presentar a los indígenas los conocimientos y valores de otras culturas, con el fin de ubicar a los educandos dentro de un contexto nacional e internacional, permitiéndoles el análisis crítico de su situación y permitiéndoles la búsqueda de alternativas frente a ésta". En este sentido la EBI debe trascender a la propia escuela y proyectarse hacia la comunidad, "abarcando todos los aspectos de la vida de las personas". Se precisa que "si queremos lograr el diálogo igualitario entre culturas, la educación intercultural no sólo debe superar la estrechez de la escuela sino también el ámbito de las comunidades indígenas para proyectarse a nivel nacional. No se trata sólo que el indígena conozca los conocimientos y valores de la cultura occidental y que pueda incorporarlos selectivamente a su propio bagaje cultural, sino que es necesario que los no-indígenas también puedan reconocer la importancia que tiene cada cultura como respuesta diferenciada del hombre frente a un medio particular, y estén abiertos a los aportes que ofrecen las culturas indígenas tanto a nivel de conocimientos como de valores".

31. Varese, Stefano

1993 "Tultural Development in Edinic Grotips: Anthropological Explorations in Education". En: *International Social Science Journal*. (París) Vol. XXXVII No. 2, 104. pp. 201-216.

Analizando la situación de los grupos indígenas de México y Meso-América, el autor desarrolla algunas consideraciones acerca de los conceptos de etnicidad y grupo étnico. En particular, se observa que la reproducción de un grupo indígena depende tanto de condicionamientos externos (debido a las relaciones coloniales de dependencia), como de dinámicas propias internas, factores que en buena medida influyen sobre la definición y el uso social de los excedentes: 1a definición socialmente aceptada y el uso de bienes, trabajo y tiempo no directamente orientados hacia la subsistencia y la reproducción, junto a los otros factores mencionados, hacen el núcleo central del modo de vivir de un grupo étnico y determinan su carácter" (p.203). Se identifica también una tensión de fondo entre la lógica de reciprocidad y de

producción de valores de uso (propia de las comunidades indígenas) y las exigencias del mercado, basadas principalmente sobre la producción de valores de intercambio. Treemos que la capacidad de una sociedad indígena de mantener una interrelación dialéctica entre las dos lógicas ... es el factor que constituye y expresa la resistencia de un grupo étnico y su estilo de civilización -su cultura y su etnicidad específico cual, en último análisis, es la manera en que la sociedad ha organizado en el pasado -y sigue reproduciendo- la utilización de los valores de uso y los factores relacionados que definen la producción tie excedentes y determinan su propósito" (p. 204).

32 Varese, Stefano

1994 "La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo". En: M. Zúñiga et al. (eds.), *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y Estrategias en América Latina*, pp. 169-192.

El autor presenta una breve descripción de la dimensión y de los elementos que caracterizan la problemática indígena en América Latina, subrayando que en este contexto las relaciones interétnicas han sido esencialmente asimétricas (entre una cultura y una lengua hegemónicas y unas lenguas y culturas subordinadas) y se han fundado sobre una doble situación de opresión de la población indígena: explotación económica; y, discriminación racial, lingüística y cultural. A partir de los primeros años de la década de los años 70 las reivindicaciones de los pueblos indígenas empiezan a manifestarse a nivel político a través de sus instancias organizadas, y sus demandas apuntan hacia un proyecto descolonizador en alternativa a la política de asimilación implementada por los gobiernos de la región. A nivel educativo, "en los casos en que los Estados han postulado y desarrollado iniciativas de tipo bilingüe, las organizaciones indígenas argumentan el carácter instrumental y mediador de los planes y programas en los que identifican el objetivo oculto de deculturar y dominar lingüísticamente a través del uso inicial de la lengua materna" (p. 175), proponiendo en cambio una política del lenguaje coherente, pluralista y democrática. A nivel oficial se ha definido a las etnias indígenas por dos conjuntos de sistemas: un sistema de carencias; y, un sistema de remanentes culturales obsoletos. "En oposición a este planteamiento se levantan pruebas históricas y antropológicas contundentes que fundamentan el principio opuesto, es decir que la cultura de un pueblo indígena, por

sometida y alterada que esté, puede constituirse en el eje movilizador de una voluntad de autoafirmación y en el componente más importante de un proyecto de desarrollo asumido y gestionado como propio" (p. 177); "es en este sentido que hay que conceptualizar a la cultura de un pueblo indígena como un recurso aprovechable en todo programa de desarrollo social" (p. 178). Después de haber resumido los planteamientos de G. Bonfil, el autor recuerda los rasgos principales de la propuesta de la educación indígena en México y los objetivos fijados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), destacando las dificultades y los obstáculos que enfrenta esta iniciativa innovadora. En la parte final del artículo se describe un proyecto de formación de promotores culturales indígenas de tres etnias (chinantecos, mixes y zapotecos) realizado por la Unidad Regional de la Dirección General de Culturas Populares en el Estado de Oaxaca. La tarea colectiva de enseñanza-aprendizaje, de investigación y de promoción y animación que desarrollan los participantes conjuntamente con los asesores, se articula alrededor de un proyecto de recuperación del tiempo y del espacio étnico, de las propias lenguas y conocimientos, orientado hacia el libre ejercicio de la voluntad social a partir de decisiones compartidas siempre más autónomas: "un desafío audaz que pone en juego directa o indirectamente a toda la comunidad y que se constituye en el ámbito de confrontación de las concepciones y práctica del desarrollo étnico y dentro de él de una educación y capacitación que sea culturalmente apropiada y socialmente, funcional" (p. 189).

33 Varios.

1982 *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. Colección FLACSO 25 Aniversario, San José: EUNED, 320 p.

El volumen contiene varias contribuciones que fueron presentadas a la reunión internacional sobre "Etnodesarrollo y etnocidio en América Latina", organizada por la FLACSO con el auspicio de Unesco, que tuvo lugar en San José, Costa Rica, del 7 al 11 de diciembre de 1981 y que terminó con una "Declaración sobre el Etnocidio y el Etnodesarrollo" (pp. 23-27) además de otras recomendaciones (pp. 29-38). La mayoría de los artículos trata sobre el etnodesarrollo. Guillermo Bonfil Batalla ("El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas, y de organización",. pp. 131-145) sostiene que cualquier proyecto de etnodesarrollo, debe consistir en una consolidación

y ampliación de los ámbitos de la cultura propia, "es decir, en el incremento de la capacidad de decisión del propio grupo social, tanto sobre sus recursos ajenos de los que pueda apropiarse" (p. 135). Stefano Varese ("Límites y posibilidades del desarrollo de las etnias indias en el marco del estado nacional", pp. 147-160) trata de establecer una distinción entre la economía indígena y aquella de mercado. Destacan también los trabajos de Manuel Ortega Hegg sobre Nicaragua ("El conflicto etnia-nación en Nicaragua. Un acercamiento teórico a la problemática de las minorías étnicas de la Costa Atlántica", pp. 229-248), de Edgar Londoño sobre Colombia ("El etnodesarrollo y los problemas de la información en las comunidades indígenas del Cauca", pp. 281-303), de Leonel Durán sobre México ("El etnodesarrollo y la problemática cultural en México", pp. 257-280), y de Françoise Fonval sobre Venezuela ("Los problemas del etnodesarrollo de una población india en América del Sur: el caso de los Cuivas en Venezuela", pp. 207-228), quien señala que muy a menudo buenas decisiones tomadas a nivel central pierden gran parte de su significación y eficacia cuando se trata de implementarlas a nivel local, puesto que rara vez se basan sobre un conocimiento adecuado de la situación. Señalamos también el artículo de Nemesio Rodríguez ("La fragmentación lingüística, prolongación de la fragmentación colonial", pp. 185-205), quien sostiene la necesidad de tomar en cuenta cómo la comunidad indígena enseñaría su lengua a alguien que no la conoce, recordando que hay variaciones significativas entre un pueblo y otro: "los tobas parten de la descripción completa del cuerpo humano, luego, van enseñando los nombres de lo que se encuentra sobre la tierra, después pasan a la descripción de la bóveda celeste, terminando la parte descriptiva con lo que se encuentra bajo la tierra. Recién ahí, comienzan con las acciones humanas en el mundo, es decir las interrelaciones que establece el hombre con los tres niveles y por qué, ya que siempre interrelacionan la actividad humana con personajes míticos que explican los hechos" (p. 197). Nada más lejos de la enseñanza tradicional de las lenguas en los sistemas educativos de la región, mediante la cual se sigue impartiendo nociones gramaticales aisladas del contexto comunicativo y sin tomar en cuenta los estilos de aprendizaje locales.

34. Zúñiga, Madeleine; Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López (eds.)

1991 *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS, 322 p.

La publicación incluye varias ponencias y los principales resultados de los debates del "Taller Seminario: sobre evaluación de las experiencias recientes de EB en el Perú" llevado a cabo en Lima, del 4 al 6 de diciembre de 1989. La obra está dividida en cinco partes: "el contexto de la EB" (pp. 13-147), con contribuciones de carácter más bien general; "experiencias de EB en el Perú" (pp. 149-239), que presenta tres programas relevantes llevados a cabo respectivamente en Ayacucho, Puna e Iquitos; un resumen de las discusiones que tuvieron lugar en el evento (pp. 241-264); los resultados del trabajo en grupos y las respectivas conclusiones sobre currículo, maestros y otros agentes de la EB (pp. 267-288); y un epílogo elaborado por los editores sobre "Balance, reflexiones y desafíos de la EB en el Perú" (pp. 289-322). Aparte de los trabajos de R. Cerrón-Palomino e I. Pozzi-Escot, señalamos los siguientes artículos: Alberto Chirif, "Contexto y características de la educación oficial en sociedades indígenas" (pp. 27-70), quien ofrece una visión bastante completa del contexto amazónico, tomando en cuenta no sólo el aspecto educativo; Madeleine Zúñiga, "La Universidad de San Marcos y la EB en Ayacucho en la década del 80" (pp. 151-171), quien señala logros y obstáculos que han caracterizado esta experiencia en un contexto de guerra civil; Luis Enrique López, "La EB en Puna: hacia un ajuste de cuentas" (pp. 173-217), quien resume los principales avances del proyecto desarrollado en Puna desde fines de 1977; y Lucy Trapnell, "Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AII DESEP" (pp. 219-239), quien presenta una experiencia de formación de maestros bilingües llevada a cabo en la Amazonia a partir de 1988 (entre 1985 y 1987 se realizó la etapa de investigación para recoger las informaciones a fin de elaborar el currículo de formación). En la parte dedicada a la síntesis de las discusiones, se destaca que en el Ecuador ha habido una participación notable de las organizaciones indígenas en el desarrollo de la EB y algo similar comienza a ocurrir en Bolivia, mientras que en el Perú "la balanza se inclina más bien hacia el desarrollo conceptual y académico" (p. 246), sobre todo en la región andina; además, se subraya lo novedoso de la propuesta elaborada por el equipo del programa de formación de Iquitos, la cual "tiene poca o ninguna relación con el currículo oficial de formación docente, por cuanto ha sido pensada para un grupo concreto y particular de educandos" (p. 256). En el epílogo, los editores presentan algunas consideraciones generales sobre la EBI, "una educación enraizada en la propia cultura y abierta a contenidos de otras culturas" (p. 292). En cuanto a la lengua materna y a la segunda lengua, deben ser tanto objeto de estudio cuanto vehículos de educación y comunicación en el aula, mientras que la interculturalidad debe ser el eje orientador del currículo, "el denominador común de todo el sistema educativo en sus diversos niveles -y modalidades, de manera tal que todo ciudadano tome conciencia

de lo que significa e implica vivir en una sociedad heterogénea”(p. 294). Así, para las poblaciones indígenas rurales y urbano marginales a educación nacional debería ser bilingüe e intercultural, y para la población hispanohablante, monolingüe e intercultural, con un deseable componente de aprendizaje de una lengua indígena. La EBI está destinada a complementar la educación tradicional indígena, mas no a sustituirla ni ir en contra de ésta, a fin de que la experiencia educativa formal sea tanto socialmente relevante cuanto culturalmente pertinente (p. 297). La instrumentación de la EBI exige el-diseño de un currículo específico y diferente al currículo de la educación básica general, un currículo original, con fines y objetivos propios, y no el producto de una adaptación (p. 298). Optar por un camino de mantenimiento y desarrollo de la lengua indígena, trae la necesidad de establecer los criterios que rigen el uso en el aula de las lenguas concernidas: "habrá que deslindar para qué, cómo, cuándo, en qué asignatura o en qué fase de una lección y en relación a qué tema se usa una u otra lengua, en la instrumentación del currículo y en el desarrollo del proceso educativo bilingüe" (p. 310). Sobre todo, si se quiere salir del nivel de experimentalidad y de escasa cobertura que caracteriza a la EBI en el país, habrá que dedicarse a la formación, capacitación y actualización de profesionales, técnicos y personal de apoyo (p. 311). La participación de la población concernida es insoslayable y va más allá de su intervención en la mera gestión administrativa de un programa determinado. Los editores terminan planteando una interrogante de fondo: ¿qué tipo de sociedad se quiere conformar mediante el instrumento de la EBI, entre otras cosas? No se trata más del estado-nación homogéneo, ni de propugnar la división del país en tantos mini-estados como etnias existen: ¿cuál es entonces el proyecto, y cómo se quiere ponerlo en práctica?

TERCER ACTO:

Pistas para una discusión y una posible agenda

I

Nuevos actores y nuevos decorados: el contexto

"¿Por qué tendrá valor universal la instancia normativa universal Si quien la declara es una instancia singular? ¿Cómo saber, más adelante, si las guerras encaradas por la instancia singular en nombre de la instancia universal son guerras de liberación o de conquista?"

1. El modelo de estado-nación y la diversidad cultural
2. Diversidad y el fin de los totalitarismos y de los nacionalismos.
3. Diversidad, racismo y xenofobia y etnocentrismos
4. Diversidad y mercados y sociedades regionales: un contexto de interdependencias
5. Diversidad en el marco de la aldea global: la interculturalidad como parte de lo cotidiano, el encuentro (sic) o encontronazo de culturas, las asimetrías y diglosias.
6. Diversidad como problema, derecho y recurso.
7. Diversidad, identidad y educación: ¿desde qué noción de cultura? ¿estática? ¿dinámica?

II

Rep-a/en-sando el libreto: el concepto

"Lo que se esboza, de esta manera, como un horizonte para tu siglo es el aumento de la complejidad en la mayoría de los dominios, incluso en los "modos de vida", en la vida cotidiana. Por ello, se percibe que hay una tarea decisiva: hacer que la humanidad esté en condiciones de adaptarse a unos medios de sentir, de comprender y de hacer muy complejos, que exceden lo que ella reclama. Esta tarea implica como mínimo la resistencia al simplismo, a los slogans simplificadores, a los reclamos de claridad y de facilidad, a los deseos de restaurar valores seguros. La simplificación se nos aparece ya como bárbara, como reactiva".

8. Inculturalidad como retorno y apertura y posibilidad.
9. Interculturalidad como proceso de ida y venida vs transculturalidad como proceso en una sola dirección
10. Interculturalidad como construcción vs multiculturalidad como descripción de una situación existente.
11. Interculturalidad como noción dialógica vs mestizaje como noción asimilacionista y proceso en el cual predomina lo hegemónico.
12. Interculturalidad como tensión creativa vs biculturalidad como oposición y sumatoria imposible.
13. Interculturalidad y construcción democrática: posibilidades y límites.

III

Aprendiendo de los sastres: El abordaje desde la educación

“... La perspectiva se abre entonces sobre un vasto paisaje: ya no hay más horizonte de universalidad o de universalización...”

14. Aprendizajes desde la práctica de la educación bilingüe intercultural: el rol de lo socioafectivo y del carácter positivo del conflicto en el procesamiento y comprensión de distintos puntos de vista, conocimientos, saberes, valores y actitudes.
15. La noción vigotzkiana de **zona de desarrollo próximo** como espacio posible de construcción y diálogo intercultural.
16. Las nociones bakhtianas de **voz** y de **polifonía** como orientadoras en la gestación y posibilitadoras del diálogo intercultural.
17. Interculturalidad y relaciones sociales en la comunidad: el rol de la escuela como ámbito de construcción intercultural, la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela.
18. Interculturalidad y relaciones sociales en la escuela y en el aula: el papel del maestro como agente intercultural y mediador de saberes y la generación de una nueva y diferente práctica pedagógica.

19. Interculturalidad y currículo escolar: presencia, concertación y conjugación de lo propio y lo ajeno.

20. Interculturalidad y procesos de formación docente.

21. Interculturalidad y medios de comunicación

Citas tomadas de Jean-Francois Lyotard, 1987, *La Postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona. Editorial Gedisa.

"No has de olvidar, hijo mío,
jamás has de olvidarte:
vas en busca de la sangre,
has de volver para la sangre,
fortalecido;
como el gavilán que todo lo mira
y cuyo vuelo nadie alcanza."

(Padre de Rendón Willka,
en *Todas las Sangres*, José María Arguedas)

Bibliografía

BAHKIN, Mijail.

1981 *The Dialogic Imagination*. Harvard University Press.

BATELAAN, Pieter y Jagdish S. Gundara.

1993 "Cultural diversity and the promotion of values through education". En: *European Journal of Intercultural Studies*. An International Forum for Intercultural Education. Volumen 3, Nro. 213. 61-80.

COLECTIVO AMANI.

1994 *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.

Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE)

1993 *Dinamización curricular*. Lineamientos para una política curricular. La Paz: Ministerio de Planeamiento y Coordinación.

GIROUX, Henry.

1992 *Border Crossings: Cultural workers and the politics of Education*. Londres: Routledge.

JUNG, Ingrid.

1993 "Propuesta de formación del maestro bilingüe". Ponencia presentada al Segundo Seminario Nacional de Foro Educativo sobre Ser Maestro en el Perú. Lima. Mimeo.

LAPATI, Pablo.

1994 "La exigencia de educación indígena", En *Proceso* 909, 4.4.94.49-50. (México).

LÓPEZ, Luis Enrique.

1991 "The Latin American Perspective on Intercultural Education". Conferencia dictada ante el *Seminario de la Academia de Ciencias de Europa y UNESCO sobre la Crisis de Valores en la Educación*, Academia de Ciencias, Budapest, Hungría.

1995a *La educación en áreas indígenas de América Latina: Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural*. Guatemala: CECMA (Centro de Estudios de la Cultura Maya).

1995b "La validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de programas educativos bilingües". Conferencia dictada ante el *Congreso de Educación Intercultural Bilingüe. América Indígena*. Guatemala. septiembre 25 al 29.

LÓPEZ, Luis Enrique; Enés Pozzi Escot y Madeleine Zúñiga

1991 "La educación bilingüe intercultural". En: M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.) *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS. 173-217.

POZZI-ESCOT, Inés

1990 "La discriminación étnico-cultural en la escuela peruana". En *Amazonía Peruana* (Lima), IX/18. 9-28.

VYGOTSKY, Lev.

1962 *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press. Traducción al castellano de 1987 *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyad