

LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Cuatro ensayos

JESÚS J. LIZAMA QUIJANO (coord.)



Centre de Cooperació
per al Desenvolupament Rural

Icaria ✿ **DESARROLLO RURAL**

LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

El Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural es una iniciativa promovida por diferentes agentes del desarrollo rural: universidades, grupos de estudio, centros de investigación, administraciones públicas y ONGD. Fomenta el trabajo en red, creando y fortaleciendo las sinergias entre los distintos agentes de la cooperación al desarrollo, trabaja en la formación de profesionales y en el apoyo y promoción de la investigación para generar alternativas hacia un desarrollo rural respetuoso con la sociedad y el medio ambiente.

La **Colección Desarrollo Rural** recoge las aportaciones de distintos proyectos de investigación fundamental y aplicada sobre temas clave del desarrollo rural y la cooperación internacional. Pretende ser una herramienta de difusión y transferencia útil para investigadores y agentes de desarrollo.

JESÚS J. LIZAMA QUIJANO (coord.)

LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

CUATRO ENSAYOS

Icaria ☘ Desarrollo rural



Centre de **Cooperació**
per al **Desenvolupament Rural**

Este libro ha sido editado en papel 100% Amigo de los bosques, proveniente de bosques sostenibles y con un proceso de producción de TCF (Total Chlorin Free), para colaborar en una gestión de los bosques respetuosa con el medio ambiente y económicamente sostenible.

Colabora:

Red Internacional de Investigación en Educación
Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe



Diseño de la cubierta: Adriana Fàbregas

© Jesús J. Lizama Quijano, Ruth Moya, María Bertely Busquets,
Luis Enrique López, Assumpta Aneas Álvarez

© Icaria editorial
Arc de Sant Cristòfol, 11-23
08003 Barcelona
www.icariaeditorial.com

Con el apoyo de:
Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament
Ajuntament de Lleida
Universitat de Lleida

ISBN: 978-84-9144-306-3
Fotocomposició: Text Gràfic

Prohibida la reproducció total o parcial.

Índice

1. Se hace camino al andar... experiencias en educación intercultural en América Latina. A modo de introducción, <i>Jesús J. Lizama Quijano</i>	7
2. La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe: algunos ejemplos, <i>Ruth Moya</i>	29
3. Los hombres y las mujeres del maíz. Educación intercultural para una ciudadanía alterna, <i>María Bertely Busquets</i>	91
4. Hacia la reinención de la educación intercultural bilingüe en Guatemala, <i>Luis Enrique López</i>	115
5. Transdisciplinariedad: Una mirada para la educación intercultural en latinoamérica, <i>Assumpta Aneas Álvarez</i> . .	153

1. Se hace camino al andar... experiencias en educación intercultural en América Latina. A modo de introducción

*Jesús J. Lizama Quijano**

I

Los caminos de la educación intercultural en América Latina han sido abiertos a partir del esfuerzo conjunto de infinidad de hombres y mujeres que a lo largo de la historia han luchado por el reconocimiento legal de sus derechos. La educación ha estado presente como una de las demandas principales en esta lucha de los pueblos originarios; no sólo se pide que existan escuelas en donde los indígenas puedan acceder a nuevos conocimientos, sino que las enseñanzas que ahí se transmitan se basen en la experiencia de vida de cada sociedad receptora, en sus concepciones gnoseológicas específicas, y sean transmitidas en la lengua de cada pueblo, es decir, en los mismos códigos a partir de los que el mundo se lee como ordenado.

La exigencia por parte de los pueblos indígenas latinoamericanos de una educación que se imparta de esta manera no sólo tiene que ver con la aspiración legítima de mejorar la calidad de vida de los seres humanos, como tampoco se restringe a la

* Jesús J. Lizama Quijano es doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, 2002). Autor de libros y artículos sobre diversos pueblos indígenas de México. Es investigador de la Unidad Peninsular del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

búsqueda por el descenso de los altos índices de analfabetismo, deserción escolar y reprobación que año con año manifiestan las estadísticas oficiales de cada país de la región. Es cierto que estos elementos se encuentran presentes en la búsqueda afanosa por la creación de un nuevo modelo de escuela, pero no hay que olvidar que el reconocimiento del derecho que asiste a los pueblos indígenas a recibirla en su propia lengua y en sus propios códigos culturales es un signo de avance en la lucha por el reconocimiento del valor de sus culturas. Esto representa una victoria —pequeña, pero increíblemente significativa— sobre una visión discriminatoria asentada en América desde hace ya varios siglos, que minusvalora a los indígenas y a sus culturas.

Este texto abordará de manera breve y general los caminos que van tomando las demandas indígenas en cuanto a educación se refiere, de la forma en que se ha logrado oficializar una propuesta, y las tensiones que en ella se pueden observar. América Latina es muy variado y disímil como para contenerlo en unas cuantas líneas, pero consideramos que las aquí escritas nos permitirán tener un panorama de por qué caminos transita la educación dirigida a los indígenas, quiénes los van trazando y las problemáticas que se encuentran al momento de avanzar en busca de la consecución de los ideales planteados.

II

Una revisión somera a las estadísticas oficiales de cada país latinoamericano en materia educativa evidencia el largo camino que habrá que transitar para lograr cumplir en el 2015 con el segundo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), el de lograr la enseñanza primaria universal. En efecto, a pesar de los esfuerzos desplegados por los países de la región, sus sistemas educativos evidencian la mayoría de las veces, la imposibilidad de superar añejos problemas

como elevar significativamente la matrícula de las escuelas primarias. México y Ecuador, por ejemplo, han registrado una alarmante disminución de su matrícula entre 1991 y 2006;¹ para los mismos años, Paraguay ha consignado una variación a favor de tan sólo 0,72%. No obstante, países como Brasil, Nicaragua, Colombia y Guatemala muestran registros no sólo favorables sino alentadores; en el último de ellos, por ejemplo, la variación llega al 30,88,² lo que indica un crecimiento sostenido de 2% anual en la matrícula de educación primaria (CEPAL, 2008).

No obstante, el incremento no se entendería si no se hace a partir de su contrario, es decir, de los índices de analfabetismo que registran para 2005 países como Nicaragua. Según la misma fuente, un 31,9% de la población de 15 años y más no sabe leer ni escribir; en Guatemala el índice baja a 28,2% mientras que en Bolivia es de 11,7% y en Brasil se sitúa en 11,1%. Los datos del conjunto de países latinoamericanos no es halagador, pues para ese año, el índice de analfabetismo en la región se situó en 9,5% (CEPAL, 2009: 49), es decir, casi la décima parte de la población total no se encuentra en condiciones de poder descifrar los signos que se mezclan entre sí formando palabras, además de que sus pensamientos no podrán ponerlos por escrito. El desarrollo económico y social de las naciones siempre ha estado vinculado a la capacitación para la vida que brinden a sus ciudadanos. Así, se puede inferir que la búsqueda por el desarrollo de los países de la región pasa

1. En relación a la tasa neta de matrícula, México ha pasado de un índice de 98,4% en 1991 a 97,75% en 2006, mostrando una variación de -0,66%; por su parte Ecuador, para los mismos años, registra 97,74% y 96,79%, respectivamente, con una variación de -0,95%. Datos sobre Paraguay afirman que pasó de 93,59% a 94,31 de tasa neta de matrícula en la enseñanza primaria.

2. Según la misma fuente, Brasil registra entre 1991 y 2006 un crecimiento de 9,81% en su matrícula de enseñanza primaria, Nicaragua de 19,9% y Colombia de 20,15%.

necesariamente por la solución lo más satisfactorio posible del problema educativo.

La situación educativa de cada país es sumamente compleja y aquí no pretendemos exponerlas, tan sólo indicar que los sistemas educativos creados a lo largo del tiempo manifiestan actualmente su imposibilidad por atender a la población y brindarle elementos básicos que les permitan insertarse en los mercados regionales de trabajo en mejores condiciones que las actuales. Lo que podemos observar en muchos casos es la reproducción de economías de subsistencia, que fijan a la mayor parte de la población analfabeta en espirales de pobreza y marginación.

El panorama educativo en América Latina y el Caribe se vuelve mucho más complejo si miramos la diversidad existente en la región. Según algunos registros, en ella habitan más de 40 millones de indígenas pertenecientes a cerca de 400 pueblos (Del Popolo y Oyarce, 2005). Un problema que se ha dado en los países del área ha sido la negación de la diversidad, un proceso desarrollado a lo largo de la historia y que sólo recientemente ha comenzado a ser revertido. En las últimas décadas los pueblos indígenas han aparecido en el escenario continental como nuevos actores sociales, exigiendo el reconocimiento a su diferencia y demandando espacios políticos a partir de los cuales poder lograr, en mejores condiciones, la sobrevivencia de sus culturas (Iturralde, 1991).

Hacia las décadas setenta y ochenta del siglo XX, los movimientos indígenas en América aparecieron con mayor fuerza en el panorama latinoamericano, construyendo paulatinamente una plataforma de derechos entre los cuales se encuentra, recurrentemente en todos los países, el derecho a una educación impartida en su lengua y transmitida a partir del embone con el proceso de socialización primaria recibido en casa y en la comunidad (Iturralde, 1997: 83). La acción decidida de la lucha indígena propició el resquebrajamiento de los modelos

modernos de nación, basados en la homogeneidad cultural y lingüística y generó, en las últimas décadas del siglo XX y a principios de este milenio, cambios en las constituciones nacionales, en las que se reconoció la conformación multiétnica de los estados (Sierra, 1997: 131).³ A pesar de este logro todavía hay mucho trabajo por realizar pues, por ejemplo, a nivel micro, las identidades étnicas no son legalmente reconocidas. Muchas entidades y regiones al interior de cada país requieren aún transformar sus constituciones y marcos normativos locales en los cuales la diferencia no sólo se incluya como elemento integrador de su conformación, sino que la diversidad cultural pueda tener espacios propios, legalmente reconocidos, en los cuales reproducirse en circunstancias más favorables que las actuales.

La exigencia indígena por el reconocimiento al derecho a la educación en su lengua podría entenderse fácilmente si miramos nuevamente a las estadísticas en esta materia. En ellas será posible observar que los índices más altos de analfabetismo, deserción y reprobación escolar en los países de América Latina y el Caribe se encuentran entre la población indígena (Del Popolo y Oyarce, 2005). Este ha sido un hecho reiterado a lo largo de los años; por ello, las políticas de integración nacional llevadas a cabo en Latinoamérica, intentaron elevar los índices de eficiencia escolar a partir de diversos métodos. Uno de ellos fue impartir los contenidos escolares en las mismas lenguas indígenas, empleándolas como elementos de castellanización. No obstante, esto no pudo aminorar los porcentajes negativos a los que anteriormente hacíamos referencia. Aun más, en algunos países, como en México, el promedio de aprobación consignado para las escuelas en las que se imparten los con-

3. Para el caso de la reforma a la constitución colombiana puede verse a Pineda (1997), quien hace un balance de este proceso.

tenidos en las lenguas maternas resulta ser más bajo que el de las escuelas hispanohablantes, incluso de aquellas situadas en regiones indígenas (Lizama, 2008a: 110).

**BRECHA DE ESCOLARIDAD ENTRE INDÍGENAS
Y NO INDÍGENAS EN CINCO PAÍSES LATINOAMERICANOS**

	Promedio de años de escolaridad		Brecha
	No indígenas	Indígenas	
Bolivia	9,6	5,9	3,7
Ecuador	6,9	4,3	2,6
Guatemala	5,7	2,5	3,2
México	7,9	4,6	3,3
Perú	8,7	6,4	2,3

FUENTE: IESALC (2007: 133).

Las estadísticas evidencian que la educación dirigida a los indígenas resulta inoperante. ¿A qué se debe esta situación? A esta pregunta podemos responder que la educación brindada a los miembros de los pueblos originarios en América ha mostrado a lo largo del tiempo tener un papel protagónico dentro de los procesos de cambio y aculturación. Las ideas sobre las que se ha basado el sistema educativo de los países del área han respondido a las preocupaciones de cada época, a ideologías dominantes y a la forma en que estas conciben el desarrollo de sus entidades. Sujetos de políticas educativas diseñadas a partir de puntos de vista que a veces se han confrontado entre sí —como la segregación y la integración de los pueblos—, los indígenas latinoamericanos han sido ajenos a la forma en que los programas educativos se han estructurado a lo largo del tiempo, y han experimentado en ese lapso una fractura entre lo aprendido en la casa y la comunidad y lo adquirido en la escuela (Lizama, 2008b).

La educación a la que tienen acceso muchos pueblos indígenas no permite el embone entre los dos niveles del proceso de socialización por el que todo individuo pasa para poderse desarrollar íntegramente. La socialización primaria se desarrolla en el seno de la familia y de la comunidad. En ella se adquieren los conocimientos básicos de la cultura propia, se aprehenden paulatinamente las características peculiares de la sociedad en que se ha nacido a tal grado de poderse reconocer como parte de ella al compartir con el resto de los miembros un lenguaje y una misma forma de leer la realidad social. Por su parte, la socialización secundaria desarrolla las potencialidades del individuo y lo inculca a adquirir saberes particulares del mundo en el que está inmerso. Estos procesos se llevan a cabo uno embonado con el otro, sin violencia simbólica de por medio pues se realizan siguiendo las pautas culturales de la sociedad en que se desenvuelven las personas. En el caso de la escuela, como parte de la socialización secundaria, esta se ha realizado históricamente a través de una serie de elementos distintos de la experiencia cotidiana, como son la lengua a través de la que se imparten los conocimientos y se enseñan las destrezas. Así, el individuo muchas veces no aprehende lo expresado en el aula simplemente porque no logra comprender el significado de las palabras que escucha.

A pesar de que en muchos países se han desarrollado programas educativos para los indígenas, en las que los contenidos son impartidos en las lenguas maternas, el objetivo mismo que ha dirigido su construcción ha estado enmarcado dentro de las políticas de integración nacional y, por ello, dichos programas han sido empleados como parte de un proceso de castellanización y transmisión de valores que los estados nacionales consideran importantes. La lucha indígena por el reconocimiento al derecho a una educación en su lengua y basada en su cultura ha pasado necesariamente por la crítica a estos sistemas educativos y por su replanteamiento,

evidenciado en un sin número de propuestas emergidas por toda Latinoamérica.

III

En los últimos años, los pueblos indígenas han aparecido como nuevos actores sociales dentro de los escenarios nacionales; sin embargo, la realidad nos indica que calificarlos de «nuevos» configuraría hasta cierto punto una imprecisión, pues son los mismos indígenas que históricamente han existido al interior latinoamericano; lo nuevo es el redescubrimiento que se ha hecho de ellos así como el proceso de renovación de las identidades étnicas,⁴ eventos cuyas génesis no rebasan los 50 años. En efecto, lo que ha caracterizado a los países latinoamericanos ha sido la diversidad cultural y lingüística en ellos presente, que a partir de los procesos de conquista y colonización pasó a ocupar, dentro de la jerarquía social, una posición de subordinación frente a las hegemonías europeas y criollas. Las políticas de segregación aplicadas por la Corona española, en su relación con los habitantes originarios de América, estuvieron basadas en un conjunto de ideas que veían al indígena y a su cultura como inferiores. No en vano, la ideología de la conquista tuvo como soporte principal la teoría aristotélica de la servidumbre natural (Zavala, 1972), legitimando con ello una manera específica de interacción entre europeos e indígenas, en donde a los segundos, al ser reconocidos como tales, se les asignaba un estatus que les confería una posición subordinada dentro de la relación social.⁵

4. Estos procesos, como dijimos anteriormente, terminaron confluyendo en la creación de organizaciones indígenas y en el surgimiento de movimientos sociales a partir de los cuales se buscaba el reconocimiento de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas.

5. Véase el trabajo de Hanke (1974), para ahondar en las discusiones que se dieron en el seno de la Corona española en torno al empleo de esta doctrina aristotélica, y la forma en que se aplicó a los indios americanos.

La independencia política de los países latinoamericanos no revirtió la condición subalterna de los pueblos originarios sino que propició que esta se acentuara, como consecuencia del modelo adoptado para la construcción de los estados nacionales modernos, en el cual territorio y cultura debían correlacionarse. Por ello se apostó por la creación de países homogéneos y en algunos casos se buscó la paulatina extinción de los pueblos indígenas y la creciente creación de una sociedad mestiza poseedora de una sola lengua y cultura, que conjuntara los ideales de las élites liberales locales. En todos los países la educación y, más concretamente la escuela, jugó un papel fundamental en estos procesos de construcción nacional.

En México, por ejemplo, uno de los defensores más destacados del mestizaje del siglo XX fue el filósofo José Vasconcelos, quien propuso la creación de una nación única a partir de la asimilación e hispanización de los indígenas por medio de la mezcla racial; de esta forma se pretendía lograr una sola identidad nacional, la del mestizo, que habría de guiar el destino del país. Vasconcelos no sólo formuló este tipo de tesis sino que inició su implantación. Al estar al frente de la Secretaría de Educación creó escuelas rurales en todo el país, en cuyas aulas se transmitían los valores fundamentales de la nación mexicana y se enseñaba el castellano como la única lengua posible de ser hablada en el país (Hernández, 1993).⁶

Las políticas integradoras que buscaban la negación de la diversidad existente en cada uno de los países del área propiciaron, a la vez, que el indígena y su cultura fueran objeto de estigmatización y minusvaloración por parte de la sociedad no

6. En estos procesos de construcción nacional, la violencia física y simbólica jugaron un papel importante. Véase a Miguel Bartolomé (1993) para tener una idea de la forma en que se desarrolló esta pretendida homogenización del territorio nacional, a partir del ejemplo de una de las entidades federativas con mayor población indígena.

indígena (Warman, 1970). Así, los miembros de los pueblos originarios de América, en la mayoría de los casos, como parte de su identidad asignada condensaban un conjunto de valores negativos que sería necesario superar para lograr la tan ansiada unidad cultural (Bonfil, 1989), un proceso que fracasó al paso del tiempo, tal como lo demuestra la vigencia de las culturas indígenas latinoamericanas, hoy tenidas en muchas regiones como parte de las identidades nacionales.

Lo que no se transformó de la misma forma y al mismo tiempo fueron las relaciones asimétricas que la sociedad dominante históricamente ha entablado con los pueblos indígenas. Las formas de ver y de pensar se construyen socialmente (Berger y Luckmann, 1998) y cada época posee las suyas propias, que cambian a través del tiempo, dependiendo de la convergencia de otros factores ideológicos y sociales (Mannheim, 1997). Esta es una de las causas por la que los indígenas son vistos de una manera desigual en muchos países latinoamericanos, y aunque a lo largo del siglo XX se hayan vivido intensas transformaciones en el panorama social y económico de la región, la discriminación cultural sigue vigente como vigente es la cultura de los pueblos originarios del continente y su relación con los índices de pobreza y marginación. En la actualidad, en Latinoamérica la discriminación cultural es una realidad innegable, la forma de ver y relacionarse con los pueblos indígenas se conduce muchas veces por los cauces en que históricamente se ha hecho; las transformaciones hacia una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias, donde la interacción entre sus miembros se desarrolle de forma equitativa es todavía un programa a largo plazo. Por ello, los logros del movimiento indígena, por más pequeños que pudieran parecer en algunos casos, son en realidad grandes avances en la lucha por la construcción de una Latinoamérica respetuosa de y solidaria con su diversidad.

En este contexto enmarcamos la discusión sobre la educación intercultural, una propuesta que se ha venido generando

en los países del área en los últimos años y que se relaciona, precisamente, con las condiciones en las cuales se lleva a cabo la interacción social. La interculturalidad, tal como lo plantean García y otros (2007: 90) es posible entenderla como el conjunto de procesos generados por la interacción entre diversas culturas, en una relación de intercambios recíprocos. Esta interacción se desarrolla en el marco de un espacio común compartido. La interculturalidad propone, en teoría, el reconocimiento, respeto y comprensión de los miembros de cada una de las culturas hacia las otras. Se busca con ello un diálogo cultural, es decir, poder avanzar en la comunicación y comprensión.⁷ Las dimensiones de la interculturalidad abarcan todos los aspectos posibles, como el político, el sanitario o el educativo.

Sobre este último debemos indicar que no es nuestro objetivo hacer aquí un recuento de la forma y desarrollo de esta propuesta,⁸ baste señalar que «educación intercultural» es una noción que posee diversas acepciones, según el contexto en el que se emplee.⁹ En países europeos, por ejemplo, se refiere a la manera en que el sistema educativo busca adaptarse a una compleja realidad social producto, principalmente, de la llegada masiva de inmigrantes procedentes de otros continentes, con culturas y formas de vida, en ocasiones, diametralmente

7. Sobre la noción de interculturalidad se ha generado una extensa bibliografía. Remitimos para una revisión general de la cuestión a los siguientes textos: Besalú (2002: 43 y ss), Jordán (1998: 26-44), Olivé (2004) y Dietz (2003), entre otros.

8. Remito a los interesados a la lectura de Matthias Abram (2008: 14-37), donde se presenta de manera concisa un panorama general de la cuestión en América Latina. Por su parte, es altamente ilustrativo el estudio de López y Küper (1999), quienes en uno de los segmentos, hacen un recuento histórico del devenir de la educación dirigida a las poblaciones indígenas en Latinoamérica.

9. Rafael Pulido (2005, citado en Besalú, 2006: 75), indica que no es lo mismo plantear el problema de las relaciones interculturales en sociedades poscoloniales que en el interior de las grandes sociedades coloniales del pasado. En ese sentido es que aludimos a las diversas acepciones de educación intercultural.

diferentes (Llevot y Garreta, 2006: 10, Besalú, 2006: 75).¹⁰ A partir de una educación intercultural se pretende formar en los discentes una competencia cultural madura, en otras palabras, un bagaje de aptitudes y actitudes que los capaciten para funcionar adecuadamente en las sociedades multiculturales y multilingües (Jordán, 1998: 47).

Para el caso de América Latina, López (2001) ha indicado que la emergencia de las nociones de interculturalidad y de educación intercultural estuvo estrechamente relacionada con la problemática indígena. En efecto, a partir de los años ochenta, como hemos mencionado, el movimiento indígena comenzó a incluir dentro de sus reivindicaciones el derecho a una educación impartida en su lengua. Si bien desde años anteriores países como México llevaban a cabo programas de educación bilingüe dirigidos a poblaciones indígenas, el fin último que estos perseguían era la castellanización, pues respondían a una concepción de construcción de un modelo particular de nación, en donde las diferencias debían ser integradas. La lucha indígena exigía no sólo una educación en su propia lengua sino respetuosa de su cultura. De esta forma, en varios países del área se comenzaron a implementar programas con enfoque intercultural, dirigidos a los pueblos indígenas, aunque en muchos casos sólo fueron una traducción de programas oficiales que incluyeron algunos puntos sobre cuestiones culturales locales.

La demanda por una educación en la propia lengua, que logre el embone entre los dos tipos de socialización por los que cada individuo debe transitar, ha llevado a la generación de experiencias diversas realizadas por los mismos interesados

10. Véase como ejemplo el ensayo de Palaudàries (2006: 19-38), quien afirma que el término se ha empleado más para referirse a los inmigrantes de países pobres que a otros grupos culturales, y presenta la problemática que se vive en Cataluña.

y por personas solidarias con la causa indígena.¹¹ Lo intercultural, por tanto, vendría a ser un en un momento, las adecuaciones de la currícula escolar a los contextos sociales y culturales propios de los pueblos indígenas. El énfasis ha recaído en esta vertiente, y es posible observar que se deje de lado o descuide el enfoque intercultural para segmentos no indios demandantes de atención educativa. Por ello es posible que en la vida diaria puedan confundirse educación intercultural y educación indígena, aunque se ha dicho que ambos términos no son sinónimos (Abram, 2006). El problema que encierra la posible confusión de conceptos es llegar a pensar que lo intercultural en educación solamente vendrá a ser lo dirigido a los pueblos indígenas, exentando de ello al resto de la población latinoamericana. En las sociedades plurales si se busca romper el cerco del etnocentrismo, avanzar en la educación incluyente, desterrar viejos fantasmas de discriminación cultural y procurar el respeto a la diversidad, se requiere de una educación intercultural dirigida a todos y no sólo a unos cuantos.

IV

La amplia bibliografía que se ha escrito en relación a la educación intercultural obliga a preguntarse ante un nuevo libro ¿Por qué es importante hacer una presentación de la problemática latinoamericana? ¿Qué espacio analítico se pretende llenar? ¿Qué se aporta? Inicialmente este libro surgió como una puesta en común de experiencias diversas presentadas en mesas de trabajo, en el marco de las II Jornadas de Educación Intercultural Bilingüe llevadas a cabo en la ciudad de Mérida, México, en el año de 2009. En ellas, colegas de diferentes paí-

11. Véase, por ejemplo, a Trapnell, Calderón y Flores (2008).

ses expusieron realidades observadas, formas de llevar a cabo la educación intercultural, así como los problemas tenidos en la implementación y desarrollo de los programas educativos. Lo compartido en Mérida permitió que un grupo de participantes, impulsados por el Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural (CCDR) de la Universitat de Lleida, a través de la Red Internacional de Investigación en Educación y Educación Intercultural Bilingüe (RINEIB), auspiciada por el propio CCDR, reflexionara con más detenimiento sus trabajos y pudieran estos finalmente ser conjuntados en un libro que abordara la temática.

Sabemos que lo que el lector encontrará en las páginas siguientes no es algo novedoso. Lo que leerá es posible que lo haya escuchado repetidamente. Sin embargo, si las cosas se repiten significa que es importante recordarlas. Aún más, si se reiteran es porque la realidad no ha cambiado en mucho y, por tanto, seguir insistiendo en la presentación de problemáticas manifiesta que estas importan y que buscamos con ello incentivar la discusión a fin de lograr su solución. Por eso, este libro tiene como fin *a)* presentar un panorama de la situación de la educación intercultural que se desarrolla en Latinoamérica, a través de la pluma de Ruth Moya, *b)* referir algunas experiencias que se han realizado en varios países para lograr una educación de calidad y pertinente, construida con la participación activa de los mismos pueblos y organizaciones indígenas y que permita la adquisición de competencias para la vida, como se observa en los trabajos de Luis Enrique López y María Bertely y *c)* buscar nuevos caminos metodológicos para la implementación de una educación intercultural efectiva, como Assumpta Aneas manifiesta.

Si hay un aporte en este libro este sería la insistencia que se hace por seguir dialogando sobre el tema, por volver a señalar problemas antiguos cuya solución no sólo nos atañe a todos sino que nos apremia. La educación intercultural si bien ha

constituido un logro importante para los pueblos indígenas latinoamericanos no por ello es algo acabado, todavía queda mucho camino por recorrer y este libro viene a ser tan sólo un espacio de reflexión que, confiamos, nos ayude a continuar abriendo brechas y vías para la interculturalidad en América Latina.

Iniciamos con el trabajo de Ruth Moya, quien presenta la manera en que se ha desarrollado la educación de jóvenes y adultos. Su ensayo es altamente ilustrativo en la medida en que ofrece un panorama de la situación social de América Latina y el Caribe que sirve como contexto para comprender las problemáticas que en cuestiones educativas se presentan en cada país de la región. Los datos aportados por Moya no son halagadores, y permiten suponer que a pesar de los compromisos pactados por los diversos estados en el marco de acuerdos internacionales, como la Educación para Todos (EPT) o los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), estos, al menos en cuestiones educativas, serán difíciles de lograr para algunos países.

Después de una exposición amplia sobre la situación, Moya retoma los apuntes realizados en sus recorridos por Latinoamérica y junto con otra información disponible se da a la tarea de presentar el caso de siete países (Guatemala, Honduras, Nicaragua, Perú, Ecuador, Bolivia, México), a fin de poder observar a detalle cómo se han dado los procesos de alfabetización dirigidos a la población juvenil y adulta. La exposición que realiza permite, además, ver las semejanzas y diferencias de cada uno de los casos presentados, mismas que expone al final de su ensayo.

Continúa, en orden, el capítulo que María Bertely titula «Los hombres y las mujeres del maíz. Educación intercultural para una ciudadanía alterna», en donde expone las experiencias tenidas en un trabajo de investigación en co-labor con maestros indígenas del estado mexicano de Chiapas. A partir

de la noción de «interculturalidad como conflicto entre tipos culturales», que se acuña a partir de su pertinencia política expone la posibilidad de identificar rasgos positivos de sociedades indígenas que cuestionen los aparentes beneficios derivados del mundo urbano y moderno, a fin de poder construir *Otra educación ciudadana*. Por ello se pregunta: «¿cómo educarse para ejercer *Otra ciudadanía*, sustentada en el ejercicio pleno de la autodeterminación y la autonomía por derecho?». Una cuestión a la que se dará respuesta a través de talleres de interaprendizaje vivencial, inductivos e interculturales que dieron por resultado un modelo alternativo de educación ciudadana es «que, sin desconocer el pacto político nacional, lega a México y al mundo *Otra* manera de vivir la democracia y la ciudadanía».

El trabajo de Bertely se encuentra basado en la propuesta política y pedagógica de Jorge Gasché, que considera que los conceptos vinculados con el ejercicio de una ciudadanía diferenciada poseen, muchas veces, un carácter idealista y abstracto. En ese sentido, los resultados de su investigación distan de ser los tradicionales de los antropólogos, porque más allá de reportes y análisis de realidades vividas, aquí lo fundamental se encuentra en el hecho de poder realizar una praxis antropológica alterna y descolonizadora, que implique la suma de esfuerzos de todos los implicados y con ella construir modelos sociales incluyentes y solidarios. La labor emprendida por Bertely y los maestros indígenas de Chiapas les permite afirmar que es posible transitar de una «nación histórica» a una «proyectada», por medio de un proyecto de ciudadanía activo y solidario.

Luis Enrique López presenta el ensayo «Hacia la reinención de la educación intercultural bilingüe en Guatemala». Inicia con el contexto en el que se desarrolla la educación bilingüe bicultural en ese país y presenta las principales problemáticas detectadas que influyen negativamente al incremento

del índice de escolaridad entre los indígenas, como los pocos años de enseñanza bilingüe, el insuficiente compromiso de los docentes indígenas hacia las poblaciones en que laboran, la escasa existencia de planteles formativos que preparen a los docentes en la interculturalidad, o que las propuestas de educación bilingüe no se hayan amoldado a los cambios sufridos en Guatemala en los últimos años, entre otras muchas cuestiones.

López apunta, a partir de las realidades lingüísticas del contexto guatemalteco, las posibles formas de entrada a la EBI: desde quienes hablan únicamente una lengua indígena, pasando por quienes emplean en la vida diaria las lenguas indígenas y el castellano, hasta quienes sólo utilizan el castellano. Plantea, por ello, la necesidad de implementar estrategias diferentes en cada uno de los grupos, que permitan a los discentes incrementar sus competencias orales y escritas. El trabajo de López se convierte en una valiosa aportación de propuestas que incidan en el mejoramiento de la educación intercultural para todos y, sobre todo, de la educación intercultural y bilingüe. Los trece planteamientos expuestos se basan principalmente en su experiencia como investigador y conocedor profundo de la realidad educativa latinoamericana en general y guatemalteca, en particular. Para Luis Enrique López, «un contexto como el guatemalteco no da para soluciones únicas y homogéneas como las que siempre se buscó construir en este país. Sólo así se trascenderá hacia una visión de la diversidad como riqueza y recurso».

El último ensayo contenido en este libro es el de Assumpta Aneas, investigadora de la Universidad de Barcelona. Se trata de una propuesta metodológica que busca presentar el paradigma de la complejidad como marco orientador para comprender las sociedades pluriculturales, y la transdisciplinariedad como una vía privilegiada para abordar la educación intercultural. Su propósito es analizar las posibles bondades que el uso de

esta propuesta puede tener en los espacios latinoamericanos y más concretamente en la cuestión educativa. Para Aneas, a partir del paradigma emergente o de la complejidad es posible analizar las sociedades como sistemas que presentan una red de procesos influidos por el contexto en el que se desenvuelven, por ello reitera lecciones anteriores de la teoría de los sistemas: «el todo es más que la suma de las partes», pues cada uno de los segmentos integrantes se encuentran en una relación de dependencia y complementariedad. Lo que se busca aquí es observar una actitud de diálogo entre los componentes, donde cada uno de ellos reconozca la importancia del otro como miembro constitutivo del sistema, del que no puede prescindirse ni desecharse.

En este sentido, Aneas asume que es a partir del reconocimiento de la diversidad y de la forma en que esta se articula como se podrá transitar hacia una educación que respete las diferencias. Estas no son una parte que se pueda cercenar de la realidad latinoamericana, sino que son constitutivas de ella. El trabajo de Assumpta proporciona elementos para repensar las relaciones al interior de las sociedades plurales y poder imaginar formas de interacción más respetuosas y simétricas.

V

Quiero reiterar algo ya dicho en las primeras páginas de esta introducción: que el hecho de que actualmente podamos observar que en Latinoamérica se desarrolla una educación con enfoque intercultural, en la que participan los miembros de numerosos pueblos indígenas de la región, no ha sido por una concesión gratuita de los estados sino como resultado de una larga lucha en busca de la sobrevivencia grupal y la conservación de los modos de vida propios. En efecto, es resultado de todo un proceso de resistencia cultural iniciado hace ya más de cinco siglos y que tan sólo en los últimos años emergió de

la forma en que actualmente lo conocemos, como un movimiento indígena organizado que exigía el reconocimiento de las diferencias y de los derechos inherentes a todo ser humano.

Ha sido larga la espera por lograr en las aulas espacios propios en donde los pueblos indígenas puedan recrear sus formas de vida y a partir de ellas incluir saberes provenientes de otras tradiciones, como ha sido muy breve el tiempo en que esta experiencia se viene desarrollando. Por ello, la educación intercultural que ahora se ofrece será en corto tiempo objeto de innumerables reformas, de planes que se implementarán como superación de viejos problemas y que podrán plantear nuevos retos. Sin duda, los sistemas escolares no son entes estáticos sino que el cambio y la transformación forman parte de ellos mismos. Lo importante aquí es que dichos cambios puedan ser propuestos por los directamente involucrados, tanto por los pueblos indígenas como por aquellos que son solidarios con su causa. Sólo a partir de un diálogo simétrico, de respeto mutuo, sin caer en esencialismos innecesarios es que se podrá avanzar hacia la comprensión mutua a fin de lograr una verdadera comunicación. Lo contenido en las siguientes páginas son tan sólo algunos ejemplos de esfuerzos realizados en busca de alcanzar estas metas.

Bibliografía

- ABRAM, Matthias (1998), «Lenguas, cultura y educación: Panorama bilingüe intercultural en América Latina», en Fidel Molina (ed.), *Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe*, Lleida, editorial De Paris, CCDR, Col. Sud-Nord.
- BARTOLOMÉ, Miguel (1993), «La represión de la pluralidad. Los derechos indígenas en Oaxaca», en *Cuadernos del Sur*, año 2, n.º 4, mayo-agosto (México).
- BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN (1998), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

- BESALÚ COSTA, Xavier (2002), *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- (2006), «Experiencias de educación intercultural en Cataluña», en Fidel Molina (ed.), *Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe*, Lleida, Editorial de Paris, CCDD, Col. Sud-Nord.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1989), *México Profundo, una civilización negada*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo.
- CEPAL (2008), *Reporte periódico de avance en el ODM2 en América Latina y el Caribe*, en www.eclac.cl/MDG/noticias/paginas/0/35560/ficha_OMD_2/es.pdf, consultado en enero de 2010.
- (2009), *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*, Chile: Cepal, en websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario.2009, consultado en enero de 2010.
- DEL POPOLO, Fabiana y OYARCE, Ana María (2005), *Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio*, Chile: CEPAL, en www.eclac.org/celade/noticias/paginas/7/21237/delpopolo.pdf, consultado en diciembre de 2009.
- DIETZ, Gunter (2003), *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*, Granada, Universidad de Granada, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- GARCÍA, Alfonso, Andrés CARBAJAL F. y CARBAJAL H., Andrés (2007), *La interculturalidad. Desafío para la educación*, Madrid, Dykinson.
- HANKE, Lewis (1974), *El prejuicio racial en el nuevo mundo*, México, Secretaría de Educación Pública, Col. SepSetentas, n.º 156.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge (1993), «Etnicidad y nacionalismo en México. Una interpretación», en Hernández Díaz, Jorge et al., *Etnicidad, Nacionalismo y Poder. Tres ensayos*, México: Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca.
- IESALC (2007), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 200-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Venezuela: Unesco-IESALC, en www.iesalc.unesco.org/ve/ojs/index.php/ESS/article/viewFile/23/12, consultado en noviembre de 2009.

- ITURRALDE, Diego (1991), «Los pueblos indios como nuevos sujetos sociales en los estados latinoamericanos», en *Nueva Antropología*, Vol. XI, n.º 39 (México).
- (1997), «Demandas indígenas y reforma legal: retos y paradojas», en *Alteridades*, Año 7, n.º 14 (México).
- JORDÁN, José Antonio (1998), *Multiculturalisme i educació*, Barcelona, Proa, UOC.
- LIZAMA QUIJANO, Jesús (2008a), «Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán», en Lizama, Jesús (coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*, México, CIESAS, Col. Peninsular, serie Archipiélago.
- (2008b), «Introducción. Los mayas en la escuela», en Lizama, Jesús (coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*, México, CIESAS, Col. Peninsular, serie Archipiélago.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2001), «La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana». VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de apoyo. Consultado en www.aulaintercultural.org, diciembre de 2009
- LÓPEZ, Luis Enrique y KÜPER, Wolfgang (1999), «La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 20, mayo-agosto.
- LLEVOT, Núria y GARRETA, Jordi (2006), «La educación intercultural: discursos y prácticas», en Llevot Calvet, Núria (ed.), *Educación intercultural: discursos y prácticas*, Lleida, Universitat de Lleida.
- MANNHEIM, Karl (1997), *Ideología y Utopía. Introducción a la Sociología del Conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- OLIVÉ, León (2004), *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*, UNAM, México.
- PALAUDÀRIAS, Josep Miquel (2006), «Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña», en Llevot Calvet, Núria (ed.), *Educación intercultural: discursos y prácticas*, Lleida, Universitat de Lleida.

- PINEDA CAMACHO, Roberto (1997), «La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia», en *Alteridades*, Año 7, n.º 14 (México).
- SIERRA, María Teresa (1997), «Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas», en *Alteridades*, Año 7, n.º 14 (México).
- TRAPNELL, Lucy, CALDERÓN, Albina y FLORES, River (2008), *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*, Perú, Instituto del Bien Común.
- WARMAN, Arturo (1970), «Todos santos y todos difuntos», en Warman, Arturo; Olivera, Mercedes, et al., *De eso que llaman antropología mexicana*, México, Nuestro Tiempo.
- ZAVALA, Silvio (1972), *Filosofía de la Conquista*, México, Fondo de Cultura Económica.

2. La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe: algunos ejemplos

*Ruth Moya**

Introducción

Desde los años noventa la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe debe entenderse como parte de un proceso de la llamada modernización educativa, en el que se embarcó la mayoría de los Ministerios de Educación de la región. Aunque con matices y diferencias, las concepciones de «modernización» de la educación tenían que ver más con los conceptos y las prácticas de achicar el tamaño del Estado —en este caso de los Ministerios— y de operar reformas institucionales y administrativas que permitieran «gerenciar» de mejor manera los recursos financieros destinados a la educación. Si se observan con atención los cambios institucionales y los realizados en las nomenclaturas y funciones de las distintas instancias de los aludidos Ministerios, se podrá encontrar el surgimiento masivo de «gerencias» en lugar de «direcciones» educativas,

* Ruth Moya, ecuatoriana. Pedagoga y lingüista. Ha participado en procesos de EIB en diversos países de América Latina y en tópicos como: alfabetización, desarrollos curriculares para la escuela primaria; formación de docentes para la EIB. Igualmente ha trabajado en temas y acciones vinculados a los derechos lingüísticos, culturales y educativos: definición de políticas y estrategias e investigaciones aplicadas a la descripción y rescate de lenguas amenazadas.

hecho que da cuenta del viraje de los énfasis en la conducción de la educación pública.

Se trataba de alinear los sistemas educativos con los mercados y de poner a punto la educación pública para poder desarrollar las competencias requeridas por los mercados de trabajo nacionales para la producción de bienes y servicios destinados al mercado global. Quizá los ejemplos más paradigmáticos de estos cambios institucionales y del nuevo enfoque del rol de la educación pública ocurren en Centroamérica y en países como El Salvador, Honduras y Guatemala, lo que no quiere decir que tal hecho no se haya dado en otros países de la región como en México o Chile.

Otro tema que resulta relevante para entender el contexto en el que se inscribe la educación de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes es la generalización de las reformas educativas relacionadas, en general, con los acuerdos y compromisos derivados de la Cumbre de Jomtien (1990), y las Metas de Dakar (2000), que se expresan en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), para el 2015.

Las discusiones relativamente contemporáneas en torno a la modernización del aparato educativo y de la reforma educativa también se producen en contextos en que en los propios países desarrollados se discute el impacto que tiene para la educación de nuestros países el que el grueso de los presupuestos nacionales apenas sirva para pagar el servicio de la deuda externa o para pagar segmentos insignificantes de su capital. De estas iniciativas surgen procesos de condonación de la deuda externa, como es el caso de Bolivia y Nicaragua.¹

1. Las discusiones sobre la modernización del Estado se remontan, al menos para países de la región andina como Ecuador y Perú, a la década de los setenta, y algo más tarde para el caso de Bolivia. Este tipo de modernización estuvo ligada a la dinámica general de la sustitución de importaciones y, en materia educativa, a la preparación de la mano de obra para las necesidades de ampliación de los mercados nacionales y mundiales (Moya, 2007: 28 y ss).

La condonación de la deuda y la cooperación financiera de los países ricos con las naciones más pobres incidió, a partir de los años 2000, en el hecho de que los recursos nacionales y los provenientes de la cooperación externa se debían invertir en las llamadas Estrategias de Reducción de la Pobreza y, en materia educativa, en el cumplimiento de los ODM. Es el caso de países como Honduras y Guatemala.

Las propuestas de Educación para Todos (EPT), derivadas de los compromisos de las cumbres mundiales o regionales de educación, significaron para muchos países del mundo la ampliación de la cobertura de la educación primaria universal (EPU), y el incremento o mejoramiento de las condiciones para lograrla.² No obstante los avances registrados, la mayoría de los países no pudo alcanzar la educación primaria universal y subsiste todo tipo de disparidades.³ Si en materia de cobertura los desafíos han sido y siguen siendo enormes, en materia de

2. La UNESCO en el estudio *La alfabetización de adultos, Educación para Todos, La alfabetización, un factor vital* (2005) destaca varios logros de la EPT a nivel mundial: El número de alumnos de primaria se incrementó en todo el mundo, especialmente en el África Subsahariana; 47 de 163 países han logrado la EPU y en 20 de 90 hay posibilidades de lograrla; ha mejorado el acceso de las niñas; en 70 de 110 países se incrementó el gasto público en educación y entre 1999 y 2003 se multiplicó por dos la ayuda a este rubro; la iniciativa de financiación acelerada parece ser la clave para la educación básica.

3. En este mismo estudio de la UNESCO (2005) se señalan como los principales problemas a nivel mundial los siguientes: La educación inicial ha quedado estancada; en muchos países debería incrementarse el número de maestros en un 20% para que la relación profesor - alumno fuera de 1 a 40; los docentes no tienen buena formación; la ayuda a la educación básica es insuficiente, aunque puede ser mayor si se incrementa la ayuda global; hay disparidades en la educación secundaria, afectando sobre todo a los hombres; en 41 de 133 países menos de los dos tercios de los alumnos termina la primaria; la calidad es insuficiente; hasta 2005 no se había logrado la paridad entre sexos en primaria, afectando a las niñas en 76 de 180 países; hay riesgo de que 23 países no logren la EPU; en 89 de 103 países se siguen cobrando derechos de escolaridad; la alta fertilidad, el VIH y la situación de guerra presiona para que no se cumplan las metas de EPT; unos 100 millones de niños no alcanza la EPU.

calidad se vuelven mucho más complejos. Si ha resultado difícil para los países lograr la educación primaria universal, pese a que a lo largo de las últimas dos décadas se le ha destinado la mayor cantidad de recursos públicos, imaginemos lo que ha ocurrido con la alfabetización y con la educación de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes. Para entender el contexto en que se desenvuelve entre ellos el proceso educativo es fundamental dar una rápida mirada de lo que ocurre con los mismos pueblos y comunidades.

Puntos de partida

Los pueblos indígenas, por lo general, están invisibilizados en el seno de sus propias sociedades, confundidos casi siempre con la población campesina y rural. Parte de ese problema se expresa en los censos nacionales que, desde la perspectiva indígena, casi siempre se subestima.⁴ En algunos países como Honduras, los indígenas y afrodescendientes usan sus propias informaciones poblacionales, altamente discrepantes con las censales. Un excelente ejemplo es el caso de los lenca, que en 2001 realizaron ellos mismos un censo que registró a 668.000 personas como lenca (Moya, 2006). Según dirigentes de la Organización Nacional de Indígena Lenca de Honduras (ONILH), esta cifra variaría, pues quedó sin censarse un 20% de la población. Entre tanto, según informaciones del XI Censo de Población y V de Vivienda del año 2001, los lenca sumaban 279.507, constituyendo el 4,6% del total nacional (INE, 2001: 7). Como se puede apreciar, en este caso los datos censales arrojan menos de la mitad de la población que se autoreconoce como indígena.

4. López (2009) se refiere a los problemas metodológicos de los censos y señala que, aunque los indígenas se reconozcan como tales, eso no implica —por ejemplo— que hablen sus lenguas ancestrales.

La falta de reconocimiento de la presencia indígena y afrodescendiente en nuestras sociedades se expresa igualmente en la falta de información desagregada por pueblos y comunidades étnicas en materia educativa, pero también en materia de salud y otros servicios, de modo que para analizar las condiciones concretas sólo es posible hacer inferencias a partir la ubicación geográfica de las comunidades étnicas y en los espacios rurales. Por razones distintas y que tienen más bien que ver con debilidades institucionales para la recolección e interpretación de datos, en países como Nicaragua, que reconocen jurídica e institucionalmente la diversidad étnico cultural en las regiones autónomas Atlántico Norte (RAAN) y Atlántico Sur (RAAS), tampoco hay información educativa desagregada. En situaciones en las que los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes han avanzado en su auto reconocimiento como indígenas o negros, el argumento poblacional lo utilizan para demandar sus distintos derechos.

La ruralización y la campesinización de lo indígena es otra forma de invisibilizar a los pueblos indios en los escenarios urbanos de sus países y en espacios urbanos internacionales, a los que acuden para laborar. Evidentemente esta situación se relaciona con el despojo de los territorios ancestrales y con la expulsión de los indígenas a las ciudades de sus países, de países vecinos o lejanos. Si bien es cierto que muchos de los pueblos indígenas se ubican en áreas remotas, esto no quiere decir que no tengan presencia y expresión propia en las ciudades. Este fenómeno ya fue acotado por López y Hanemann (2006) al referirse a los países con mayorías indígenas en América Latina, como México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia.

La presencia indígena en las ciudades demanda ahora con mayor énfasis la creación de nuevas respuestas del sistema educativo que implique, por ejemplo, ofertar procesos de alfabetización inicial de niños o de jóvenes y adultos en las lenguas indígenas y en las lenguas de interacción nacional. Otra vía

es la de ofertar educación intercultural y no necesariamente bilingüe a niños y jóvenes indígenas cuyos padres ya no hablan las lenguas originarias.

Otro punto de partida que habría que anotar es la correlación entre pertenencia étnica a los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes y pobreza. Si bien es innegable esta relación, parece muy interesante la advertencia de Hall y Patrinos (2005)⁵ respecto al endoso de nociones de la pobreza indígena, que indudablemente son de corte urbano y de «fabricación» ajena a las comunidades indígenas o negras. En esta perspectiva de análisis es evidente que los conceptos de «pobreza» que tienen los agentes externos a la vida territorial o comunitaria no son necesariamente compatibles con los que tienen los pueblos indígenas o negros y hasta se pueden alejar diametralmente de ellos. El tema no sólo tiene que ver con el concepto de «pobreza» sino también con el de «desarrollo» o el de «calidad». En el caso de la educación, los conceptos de calidad educativa no son construidos socialmente en América Latina y, en este escenario, la participación de los indígenas o afrodescendientes ha sido muy limitada.

Un par de ejemplos ilustran mejor esta idea. Para los quichuas ecuatorianos «ser pobre» es lo mismo que ser «huérfano» y equivale a «no tener familia y no tener amigos», afirmación que podría parecer incompresible vista desde fuera. Las personas que tienen experiencia con las culturas andinas saben muy bien que el bienestar comunitario y familiar se sustenta en redes de parentesco consanguíneo, de parentesco ritual, en mecanismos de reciprocidad y ayuda mutua. Los tolupanes de Montaña de la Flor en Honduras tienen prohibido vender el maíz, porque es sagrado y sólo se puede donar o recibirlo en reciprocidad.

5. Citado por López (2009).

Al hablar de la pobreza indígena es necesario tener en cuenta que los pueblos indígenas son parte constitutiva de la estructura de las clases sociales y que, por tanto, se deben considerar las relaciones entre etnia y clase. No se podría explicar de otra manera la existencia de pujantes burguesías indígenas que incluso apelan a factores culturales para controlar en sus empresas la fuerza de trabajo indígena y no indígena. Un par de ejemplos nuevamente: en Guatemala, existe una burguesía k'iche' en comunidades como San Juan Ostuncalco o Almolonga inserta en el mercado agro exportador de brócoli y otras verduras para toda Centroamérica. El otro ejemplo es el de la burguesía quichua de Otavalo, en Ecuador, que controla ese espacio urbano, así como la exportación textil, la industria hotelera local y la prestación de múltiples servicios.

Otro tema fundamental para comprender el contexto en el que se desarrolla la educación indígena y de afrodescendientes es el proceso invasivo de la pérdida de las lenguas ancestrales y su sustitución por las lenguas de origen europeo y cuya generalización corresponde a las distintas etapas de colonización. Según López (2009), Inge Sichra —coordinadora del *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* auspiciado por UNICEF— plantea que al menos 103 pueblos indígenas de un total de 534 tiene como lengua de uso cotidiano el castellano, el portugués o una variante del inglés criollo. Se puede agregar a esta información que no sólo las variantes del inglés criollo, sino también las del francés e incluso del holandés son empleadas en la vida cotidiana por las comunidades afrodescendientes en el Caribe.

En el momento actual estamos asistiendo a un proceso de pérdida y de sustitución de las lenguas indígenas por las lenguas criollas pero también a la sustitución de una lengua criolla por otra lengua criolla. Un ejemplo de la primera situación es la adopción del kriol english por parte de los indígenas

rama de Nicaragua.⁶ Otro ejemplo, también de Nicaragua, es la pérdida del garífuna, lengua criolla, a favor del criollo inglés en el área de río Orinoco, en la RAAS. También allí los garífunas, hablantes de kriol, están intentando recuperar el garífuna desde la primera infancia, empezando por las aulas de preescolar. La intención es hacer un método para niños del garífuna como segunda lengua y entrenar a docentes garífunas de Nicaragua con el apoyo de garífunas de Honduras, país en el que se encuentra el núcleo más importante de la comunidad garífuna de todo el Caribe.

Existen ejemplos clásicos de cómo una lengua indígena que no es lengua materna de nadie sirve como instrumento de comunicación en situaciones de plurilingüismo familiar y social. López (2009) trae a colación el ejemplo de pueblos que habitan la cuenca del Vaupés en Colombia, del Río Negro en Brasil y Venezuela y varios de aquellos que habitan en el Parque Xingú. Las prácticas exogámicas de estos pueblos habrían facilitado la adquisición de más de una lengua. Las alianzas y las «preferencias» matrimoniales de carácter interétnico —y por tanto exogámico— son frecuentes entre los pueblos amazónicos y, sin duda, están pautadas por modelos culturales pero también por las transformaciones culturales recientes.

Algunos pueblos indígenas expuestos a la pérdida de su territorio ancestral o a la degradación de su entorno usan la estrategia de los matrimonios exogámicos e interétnicos para asegurar su sobrevivencia, como los shuar, achuar y shiwiar de la Amazonía ecuatoriana (todos ellos de la familia lingüística jivaroana), que han migrado a otros territorios amazónicos del Ecuador para casarse con indígenas de otras lenguas y etnias y, en consecuencia, para acceder a las tierras ancestrales de otros

6. Esto a pesar de que se interesen en la recuperación de su lengua en la escuela.

pueblos. Existen casos de matrimonios mixtos entre shuaras y sionas, shuaras y secoyas o shuaras y cofanes, donde los shuar han aprendido a hablar la lengua local y a usarla en el contexto familiar y comunitario; otro ejemplo es el de los achuar que se casan con los sápara y que han tenido que aprender la lengua quichua, a su vez adoptada por los sápara cuya lengua ancestral se encuentra gravemente amenazada y en vías de extinción. Pero también existen matrimonios mixtos entre sáparas y quichuas y, aunque ambos pueblos hablen el quichua como lengua materna, tienen culturas distintas. La flexibilidad lingüística de los shuar los llevó, en los años ochenta, a incorporar en su sistema educativo el quichua como segunda lengua. Otro ejemplo de pueblos políglotas de foresta tropical es el de los ulwa de Nicaragua en el área del Atlántico Norte, muchos de ellos hablan ulwa, miskitu, toaka, kriol, castellano e inglés, o combinaciones que pueden ser ulwa, miskitu, castellano; miskitu, kriol, castellano.

Sin duda, para lograr la contextualización de los procesos educativos que nos conciernen es necesario tener en cuenta la emergencia de los movimientos indígenas en América Latina, que en las décadas de los setenta y ochenta se producen en algunos países andinos, particularmente en Bolivia y Ecuador (Moya, 2004: 117-154),⁷ y en los noventa en el resto de América Latina. Estos movimientos han permitido que la cuestión étnico nacional y los derechos tanto colectivos como individuales de los pueblos indígenas ocupe un lugar importante en los debates y transformaciones políticos y culturales. En muchos países el Convenio 169 de la OIT contribuyó a ampliar esta discusión.

7. Alba Moya (2004) analiza las bases históricas y políticas que explican la emergencia temprana, los rasgos sustantivos y la naturaleza de las organizaciones indígenas en Ecuador, Bolivia y Perú.

Asimismo, aunque hay muchos ejemplos del apelo a la memoria histórica para recuperar la identidad, quisiera señalar dos de ellos. Uno es el caso de Nicaragua porque aunque allí no se ha firmado el Convenio 169, el proyecto de la autonomía regional de la Costa Caribe ha permitido el paso a procesos consultivos en torno a la redefinición de las instituciones públicas, a fin de responder a las expectativas de los pueblos y comunidades costeños para ejercer los derechos constitucionales y los colectivos. Como he señalado anteriormente (Moya, 2008), a partir del ejemplo costeño los pueblos indígenas del Pacífico se han organizado y se representan a través de distintas coordinadoras.⁸ La movilización ha tenido como objetivo lograr el «Dictamen de Ley de Pueblos Indígenas del Pacífico, Centro y Norte de Nicaragua», que recoge las demandas de dichos pueblos, aglutinados en una coalición.⁹

8. La Coordinadora Diriangen representa a los pueblos indígenas de Matagalpa, Jinotega, Sebaco y Muy Muy. La Coordinadora Nicarao (pueblos indígenas del Ostional, Urbaite Las Pilas, Veracruz del Zapotal, Nancimi y Salinas de Nahuatlapan). La Coordinadora Chorotega (pueblos indígenas de Mozote, San José de Cusmapa, San Lucas, Li-Telpaneca y Totogalpa). Los Pueblos de Oriente son Monimbó, San Juan de Oriente y Nindirí. Los Pueblos de Occidente son Sutiava y Virgen del Hato. Existe la organización «Movimiento Indígena de Nicaragua» (MIN) pero esta fue creada en el contexto de ejecución de fondos de la Unión Europea, por tanto no es considerada como organización representativa de los indígenas del Pacífico. Tampoco lo es la Coalición de Pueblos Indígenas y Étnicos de Nicaragua, fundada en 2005 por la Agencia Estadounidense para Desarrollo Internacional (USAID) para coordinar su programa de Estado de Derecho. Esta coalición integra a los pueblos indígenas y étnicos del Triángulo Minero, pero varios de ellos han protestado fuertemente contra esta representación que, indican, nada tiene que ver con los pueblos indígenas de la zona (Koskinen, 2007).

9. En cuanto a la educación, la propuesta de ley indica que: «La educación pública y privada que se imparte a todos los niveles, deberá adecuar sus instrumentos de currículo, pensum y materiales didácticos, el carácter de interculturalidad... en materias de derecho, historia, geografía, lenguaje y ciencias naturales» (artículo 13). La propuesta prevé, entre otras cuestiones, que las universidades estatales establezcan cupos para al menos el 5% de estudiantes provenientes de pueblos indígenas (Art. 14), que las propuestas de investigación relacionadas con los campos de interés para los pueblos indígenas sean presentadas al Gobierno indígena para su autorización; que exista el compromiso de reconocer la propiedad intelectual indígena,

El otro ejemplo es el ecuatoriano donde los procesos de identidad llevaron a que distintos pueblos indígenas se autodefinieran como «nacionalidades» indígenas. Por poner un ejemplo, en la Sierra, las nacionalidades quitu-cara, imbayá, otavalo, caranqui, puruhá han reclamado una identidad preinca (aunque actualmente hablan quichua).¹⁰ En la costa han reclamado una identidad prehispánica grupos que eran considerados como «cholos» pero que exigen ser reconocidos como indígenas, no obstante que la mayoría de sus lenguas se extinguió en el siglo XVI y principios del XVII. En la Amazonía, se han reconocido nuevas nacionalidades que exigen una identidad distinta a la quichua aunque hablan quichua y fueron quichuizados por los incas antes de la llegada de los españoles, o por los misioneros a partir del siglo XVII, como es el caso de las nacionalidades sápara y andoa.

Por otra parte, es necesario considerar dentro del contexto latinoamericano el papel de las guerras producidas en la región, que han provocado desastres entre los pueblos indígenas. La guerra de 1941 entre Ecuador y Perú fue la responsable de la diáspora del pueblo sápara ecuatoriano. Familias enteras fueron llevadas como prisioneras por los militares hacia el Perú, donde se ubicaron en las proximidades de Iquitos. Sólo después de la firma de la paz entre estos dos países en el 2000 y casi a los 60 años de separación estas familias pudieron reencontrarse.

contratar personal local y entregar una copia de los resultados de la investigación para el pueblo indígena (Art. 12), y que los medios de comunicación difundan información referida a la cultura, arte, historia y vivencias actuales de los pueblos indígenas, como parte sustancial de la identidad nacional (Art. 16). La propuesta ha sido dictaminada favorablemente por parte de la Comisión de Asuntos Étnicos de la Asamblea Constituyente y, en el momento, se esperaba su aprobación por parte de la Asamblea Nacional.

10. Muchos de estos pueblos en la primera etapa de la colonia española estaban constituidos en señoríos étnicos fuertes, ricos y autosuficientes; conservaban sus propias lenguas y, además, hablaban quichua, ya que el actual Ecuador formaba parte del Tahuantinsuyo.

Ahora existe una Federación Binacional que pretende rescatar la lengua y la cultura ancestrales. En Centroamérica la situación de guerra afectó directamente a Nicaragua, El Salvador y Guatemala. Costa Rica y México dieron asilo político a los refugiados, mientras que en Honduras militares y sectores civiles alineados con las posturas más conservadoras colaboraron con la contra insurgencia.

Los años entre los ochenta y los noventa conforman lo que Edelberto Torres Rivas (1993a) denominó la «década infame» para la inmensa mayoría de la población centroamericana. Ante el fracaso de las soluciones militares, lentamente se abrió paso a las negociaciones nacionales e internacionales en favor de la paz. En los ochenta Honduras restituyó el régimen bipartidario y Guatemala y El Salvador eligieron a sus gobiernos, al tiempo que los sandinistas perdían en las urnas lo que once años antes ganaron en la guerra. México junto con Colombia, Venezuela y Panamá dieron paso a la iniciativa de Contadora en favor de los procesos de paz, que a su vez dio lugar al Proceso de Esquipulas, que ayudó a consolidar los procesos de paz en Centroamérica.¹¹ En el caso de El Salvador, a los diecisiete años de la firma de la paz, llegó al gobierno —ojalá que al poder— el Frente Farabundo Martí. Para la época que estamos analizando, el mismo Torres (1993b) sugería que los conflictos étnicos en Guatemala y Nicaragua, así como la situación política y económica en El Salvador, Guatemala y Nicaragua debían entenderse en el marco de una crisis de la sociedad total y vislumbraba las tendencias al crecimiento de posiciones neoliberales cada vez más concentradoras y modernas.

Las situaciones de guerra provocaron enormes pérdidas de vidas humanas así como desplazamientos forzosos de los

11. Un análisis de estos procesos de paz se encuentra en Torres Rivas (1993a: 24-30).

pueblos indígenas a países de la región o de fuera de ella. El caso de Guatemala es especialmente dramático porque de sus 200.000 muertos, más del 90% era indígena. Los desplazados de guerra, la mayoría mayas, después de la firma de los Acuerdos de Paz Firme y Duradera (1996) retornaron a su país, aunque no siempre a sus comunidades de origen. Los desplazados y desarraigados se convirtieron en población «reasentada», lo que dio lugar a la convergencia de mayas de distintos orígenes étnicos y lingüísticos en un solo lugar, de modo que el castellano se convirtió en lengua de comunicación generalizada. Por otro lado, los hijos de los desplazados indígenas que se habían socializado en otro entorno, no sólo perdieron las lenguas mayas sino que aprendieron a hablar un castellano distinto al guatemalteco. Ejemplos de estas áreas de convergencia pluricultural son el Ixcán o El Quiché.

A 15 años de la firma de los acuerdos de paz en El Salvador y a 12 años de los acuerdos de paz en Guatemala, puede decirse que no se han dado los cambios sociales, políticos, económicos y culturales esperados. Han pasado 10 años (cumplidos en febrero de 2009) desde la presentación del informe *Guatemala, Memoria del Silencio*, preparado por la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH), así como de la presentación del Proyecto Interdiocesano para la Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI) y casi se ha hecho caso omiso de las recomendaciones de dichos informes. A pesar de que existe el Programa Nacional de Resarcimiento (PNR), este ha servido solamente para entregar dinero a los familiares de las víctimas. La impunidad campea frente a los delitos de lesa humanidad cometidos en la llamada guerra interna y la falta de condiciones para el reconocimiento de lo vivido y que podría aportar valiosas lecciones es, como señalan voceros de la Fundación Myrna Mack (2009), el «desafío postergado».

La situación de guerra en Colombia es otro tema de gran complejidad que afecta, entre otros, a los pueblos indígenas

ubicados en las fronteras con Brasil, Venezuela y Ecuador. Por la frontera de este último país pasan unos 50 mil refugiados por año. En el caso de los indígenas, un ejemplo de estos refugiados colombianos es el pueblo emberá que se ha ubicado en la Costa de Esmeraldas en donde, con apoyo de la Iglesia Católica, ha logrado obtener y legalizar la posesión de tierras colectivas. Los emberá son tratados como una «nacionalidad». En esa misma frontera colombo-ecuatoriana está el caso de los awa kwaiker, ubicados en las dos márgenes del río San Juan. En una frontera tan extensa y «porosa», los kwaiker se encuentran acosados por todos lados, especialmente por el de Colombia, pues en los territorios ancestrales convergen militares, paramilitares y guerrilleros. Recientemente un segmento «ecuatoriano» de este pueblo, escapando de la guerra y de las aspersiones de glifosato a cargo del ejército colombiano, decidió emigrar hacia el norte, siguiendo el río Putumayo en el segmento colombiano. Allí han terminado acosados por la guerrilla, los militares, los paramilitares y los narcotraficantes. Este grupo se ha castellanizado aceleradamente, pero ello no implica que quiera perder su identidad ni olvidar su lengua.¹²

Por otra parte, es relativamente conocido que en las ciudades guatemaltecas existen jóvenes mayas insertos en las «maras» o pandillas violentas. Las maras, originalmente provenientes de El Salvador, se han extendido hacia otros países de Centroamérica como Honduras y Guatemala e incluso a Europa, como es el caso de España. Las maras fueron inicialmente un fenómeno urbano que afectaba a los sectores más pobres y excluidos de las ciudades. Actualmente se producido un desplazamiento de las maras a las comunidades indígenas, donde niños, prea-

12. Comunicación personal del lingüista ecuatoriano Enrique Contreras quien ha escrito una gramática pedagógica del awa-kwaiker (2009, en prensa) y ha capacitado sobre la estructura gramatical de la lengua a muchos maestros y dirigentes interesados en la promoción, desarrollo y conservación de la lengua.

dolescentes y jóvenes se insertan en una espiral de violencia por proceder de hogares desintegrados así como por falta de oportunidades de estudio, de empleo o de recreación.

Muchas organizaciones mayas están buscando soluciones para la reinserción social de los jóvenes indígenas en los entornos urbanos, a través de procesos de educación especialmente orientada a aprendizajes para el autoempleo. Un ejemplo es el grupo Alianza Joven, constituido por jóvenes mayas que ofertan a gente capitalina, de su misma edad y grupo, la oportunidad de alfabetizarse o de seguir algún nivel de la educación básica, al mismo tiempo que pueden aprender oficios en ramos como la electricidad, la mecánica y la panadería. En comunidades mayas donde perviven exitosamente las Alcaldías Indígenas, como es el caso de Chichicastenango, los alcaldes indígenas, que a la vez son ancianos, están buscando mecanismos culturales como el de «dar consejos» para que los jóvenes abandonen las maras y reorienten su vida con base en los valores éticos propios de la cultura maya.¹³ La estrategia complementaria consiste en estimular a estos jóvenes para que continúen con su escolarización o para que puedan acceder a procesos de capacitación para el trabajo.

En abono a la violencia, las actividades del narcotráfico en comunidades indígenas de varios países se hace cada vez más acentuada, ya sea porque se usan sus territorios para la siembra de plantas psicotrópicas, o bien porque los cárteles han involucrado a las personas en el tráfico de las drogas. Podemos mencionar países como México, Guatemala, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. En Guatemala se puede observar la expansión de las actividades de narcotráfico hacia las comunidades mayas: es el caso del involucramiento de los mam de Cajolá, en San Marcos. Las familias se encuentran insertas en

13. Observación personal (Chichicastenango, noviembre de 2008).

el cultivo de amapola, que ha sustituido o se combina con una agricultura de subsistencia. Se pueden observar indicios para advertir que Guatemala ya no es únicamente un área de paso para la transportación de drogas, pues existen evidencias de que se ha convertido en un espacio de disputas entre los cárteles mexicanos de la droga. Otra opción económica realizada en Cajolá, que posee cerca de 18 mil habitantes, ha sido la migración. Alrededor de unas seis mil personas se han marchado fuera de su comunidad, especialmente a Estados Unidos. Al momento muchos están retornando al país debido a que han sido deportados o ya no tienen empleo. En cualquier caso, las remesas han disminuido de manera notable.

Algunos avances indígenas

En Bolivia y Ecuador los movimientos y organizaciones indígenas, sobre todo quichua/quechua y aymaras, se encuentran contribuyendo con sus reflexiones acerca de la «vida buena» o del «buen vivir».¹⁴ Estas nociones se sustentan en la conceptualización de que la persona no es el centro del cosmos sino parte de él, por ello comparten derechos con la naturaleza. En la cultura quichua ecuatoriana el buen vivir se dice «*allin kawsay*» o «*sumak kawsay*» y «*kawsay*» es «la vida» pero también «la cultura». La presencia indígena en la vida política del país y los procesos de democratización interna en la sociedad ecuatoriana han contribuido para que este concepto aparezca en la nueva Constitución del país, aprobada en el referéndum de septiembre de 2008.¹⁵ Según una explicación del *sumak*

14. Esta noción también es reportada por López (2009) quien da las formas *allin kawsay* o *sumaq kawsay* y *suma qamaña* para el quechua y aymara bolivianos.

15. El concepto de «buen vivir» se refiere al derecho al agua, al acceso a la alimentación, al ambiente sano, al uso de tecnologías ambientalmente limpias, a la adecuada comunicación e información y a su pluralidad y su diversidad; a la cultura y la ciencia, a la educación, al hábitat seguro y saludable y a la vivienda; a la salud, al trabajo y a la seguridad social (Cap. Segundo, Art. 12A, 34).

kawsay que aparece en la contraportada de una edición de la Constitución (República del Ecuador/Ministerio de Educación, 2008), para lograr el *sumak kawsay* es importante tener presentes elementos como: *Alli kawsay*, la armonía; *maki purarina*, la reciprocidad; *yanaparika*, la solidaridad; *ama killa*, no a la pereza; *ama shwa*, no al robo; *samak kawsay*, la serenidad; *wiñak kawsay*, la creatividad; *pakta kawsay*, el equilibrio; *runakay*, el saber ser persona.

Al igual que El buen vivir, la construcción del proyecto educativo propio es uno de los principales avances de las propuestas educativas indígenas. Un ejemplo muy interesante de esto se puede encontrar en el seno del Consejo Nacional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia. Aun con todas las diferencias que se dan de realidad a realidad y de país a país, existen algunas conceptualizaciones, preocupaciones y demandas comunes en torno a la educación y la cultura. De manera abreviada podría decirse que algunos de los aspectos compartidos son los siguientes:

a) En cuanto a las finalidades: la definición de la naturaleza del proyecto educativo indígena para favorecer las propias aspiraciones de desarrollo y bienestar, implicando fundamentalmente el desarrollo de capacidades para el control de los espacios territoriales y sus recursos naturales. También, la formación de recursos humanos para implementar ese mismo proyecto educativo propio.

b) En cuanto a derechos y participación: el proyecto educativo propio para la creación de habilidades y capacidades en función del ejercicio de derechos colectivos e individuales. También se encuentra la creación de condiciones favorables a la eliminación del racismo, las desigualdades y la exclusión, así como el reconocimiento de los derechos colectivos indígenas, el reconocimiento de los derechos individuales y de ciudadanía de los indígenas, el desarrollo de las jurisprudencia indígena

sustentada en el derecho consuetudinario y en los derechos constitucionales, el aprendizaje de recursos para la gobernabilidad y la participación política, y el aprendizaje de recursos y técnicas para la incidencia.

c) En cuanto a cambios en el sistema educativo se puede anotar el interés por universalizar la alfabetización y la educación básica y, además, ampliar la participación indígena en todos los niveles y modalidades educativas, incluida la educación superior.

d) En cuanto a tecnologías: la recuperación y sistematización de conocimientos tecnológicos útiles para la vida, especialmente de tecnologías de la producción y preservación de alimentos; de manejo de la medicina tradicional; del manejo de conocimientos y tecnologías conservacionistas del entorno, así como el aprendizaje de nuevas tecnologías ligadas a la empleabilidad.

Por último, *e)* en cuanto a las lenguas, las culturas y los sistemas de comunicación se puede observar: la revaloración y recuperación de las lenguas y culturas ancestrales, el incremento del aprendizaje de las lenguas indígenas tradicionales y otras lenguas de origen europeo en procesos educativos, el desarrollo de propuestas institucionales y jurídicas sobre el desarrollo y aumentos de ámbitos de uso de las lenguas indígenas, la propuesta de implementación de leyes de lengua; el amparo a la creación de academias de las lenguas indígenas, la recuperación de la cosmovisión y de la espiritualidad como fundamento de la identidad; la revaloración de los valores éticos indígenas, la recuperación de la memoria histórica, la afirmación de la identidad y la interculturalidad, el desarrollo de una normativa específica que favorezca la educación indígena, y la importancia del aprendizaje de las tecnologías de la comunicación (computación) y de los medios de comunicación (radio, prensa, video, cine, fotografía, entre otros).

Una mirada desde la Educación para Todos

La alfabetización es un elemento esencial para la participación y el desarrollo, y clave para fortalecer las capacidades humanas.¹⁶ A nivel mundial el analfabetismo persiste y se concentra en los países y en los segmentos sociales más pobres,¹⁷ en los habitantes rurales, en las mujeres, en los jóvenes, y en las poblaciones que pertenecen a grupos étnicos denominados como «minorías» aunque, en rigor e independientemente de su tamaño, son grupos subalternos.

Según el informe de la UNESCO (2005) y en el marco del análisis de los avances mundiales de la Educación Para Todos (EPT), se señala que la alfabetización ha sido descuidada por parte de los gobiernos. Este hecho ocurre a pesar de saberse que, en la medida en que mejore la alfabetización mejorará igualmente la educación básica y, al mismo tiempo, el mejoramiento de la calidad de la educación básica restringe las posibilidades de seguir produciendo analfabetos funcionales.

En este mismo documento se señala que la alfabetización se ha subestimado, ya que 771 millones de personas en el mundo no leen ni escriben. La asignación financiera a este rubro es minúscula en un contexto en el que el 2,6% de la ayuda oficial para el desarrollo se destina a la educación (UNESCO, 2005). Por ello sería un imperativo, entre otras

16. Se señalan, por ejemplo, las capacidades para prevenir el VIH, para la planificación familiar, atender a la salud, responder favorablemente a la educación de los hijos; asimismo, contribuye a la reducción de la pobreza y al incremento de la participación en la vida cívica.

17. La UNESCO (2005) señala que el 75% de analfabetos del mundo se concentra en 12 países ubicados en el África Subsahariana, meridional y occidental. También indica que por cada 100 hombres alfabetos sólo existen 88 mujeres en igual situación. Asimismo, 132 millones de 771 son analfabetos jóvenes, en edades comprendidas entre los 15 y los 24 años.

cosas, integrar la alfabetización de adultos dentro de la planificación financiera, incrementando lo invertido en ella, ya que en muchos países esta sólo recibe el 1% del presupuesto. Sería necesario, asimismo, tener en cuenta las preferencias lingüísticas y las necesidades de los alfabetizandos, así como mejorar la formación de los alfabetizadores y darles remuneraciones adecuadas.

En otro documento de la UNESCO, *Adult Education for Indigenous Peoples and Minorities: A Thematic Review*, se señalaba la importancia de construir estructuras y marcos institucionales que favorezcan el cumplimiento de algunas políticas y compromisos internacionales, entre ellos la Declaración de Hamburgo de 1977, sobre el aprendizaje de los adultos, la valorización de su cultura tradicional y la necesidad de que se refleje la riqueza de la diversidad cultural. Se insistía, además, en la importancia que tienen los conocimientos indígenas en salud y agricultura en Sud Asia.

Del análisis de los estudios de casos a nivel mundial se concluye la necesidad de entender por qué en situaciones de bilingüismo las lenguas no sean usadas en salud de un modo similar que en los procesos educativos; asimismo, se toma nota de la necesidad de reconocer las diferencias lingüísticas, asumir el valor real de la literacidad en comunidades de tradición oral, comprender cómo tender los puentes entre la escolaridad formal y las formas de aprendizaje indígena, la necesidad de correlacionar y reflexionar en el desarrollo de propuestas curriculares, que se vinculen de mejor manera con las formas de enseñar, de aprender y de evaluar en las culturas indígenas. También se concluye que se debe de dar importancia al desarrollo de oportunidades educativas y de destrezas útiles para la vida; considerar los derechos lingüísticos de las minorías; entender el riesgo de que las lenguas indígenas y los procesos de literacidad que se empleen se aproximen a aquellos de los no indígenas: la

necesidad de dar mayor importancia a la oralidad como la vía preferencial de transmisión de conocimientos; comprender que la literacidad es un proceso comunicativo complejo que significa mucho más que la adquisición de la tecnología alfabética, etc. En suma, la complejidad de la alfabetización indígena involucra la necesidad de considerar seriamente los elementos de identidad, lengua, conocimientos, tradición, cultura y auto determinación y el conjunto de factores que apoyen su empoderamiento social (López y Hanemann, 2006: 18-23).

En el documento titulado «Informe de seguimiento de la EPT, 2006, Panorama Regional, América Latina y el Caribe» (UNESCO, 2006), se indica que en la región todavía hay 40 millones de analfabetos. En 2006 el promedio de alfabetismo en América Latina y el Caribe era del 90%, pero países como Belice, El Salvador, Haití y Nicaragua todavía registraban porcentajes máximos del 80%. Este reporte regional confirma datos que se observaban a nivel mundial: la evidente disparidad de género, pues por cada 100 hombres hay menos de 90 mujeres alfabetas en países como Guatemala, Perú y Bolivia (UNESCO, 2006). El informe mundial de la UNESCO (2005) planteaba que existían «sólidas correlaciones» entre analfabetismo y pobreza. El informe de 2006 sigue un razonamiento similar, pues afirma que a mayor pobreza mayor analfabetismo. Así, por ejemplo, en Bolivia (y en República Dominicana) hay una diferencia de 30 puntos de alfabetismo entre los más pobres y los más ricos. Más adelante veremos las diferencias entre indígenas y mestizos.

De otro lado, en países donde las tasas de alfabetismo son relativamente bajas, hay disparidades enormes entre las zonas urbanas y rurales. En Bolivia, por citar un ejemplo, el alfabetismo rural es del 75% pero es del 96% en las ciudades (UNESCO, 2006). En Ecuador es posible observar las polaridades entre indígena y no indígena, urbano y rural, pues allí,

para 2001, la tasa de alfabetismo era del 91% en las ciudades y del 76% entre la población indígena.¹⁸

Como ya lo sugería el documento de la UNESCO de 2005, el informe regional de 2006 sostiene que la escolarización es un factor clave para la alfabetización. Así se presentan los siguientes datos y estimaciones (todos para 2006): 1) la educación preescolar en la región tiene una tasa bruta que alcanza el 60%; 2) la escolaridad primaria universal en América Latina alcanza el 96%; 3) se estimaba que para 2015 Bolivia, Colombia, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Venezuela alcanzarían la meta de la Educación Primaria Universal; 4) se indicaba que la Tasa Bruta de Escolaridad en secundaria ascendió a un 88% de promedio en la región; 5) la Tasa Bruta de Escolaridad en educación superior sobrepasó el 20% en América Latina; 6) existe una correlación entre las tasas más altas de analfabetismo y la pobreza; para la fecha, Guatemala y Nicaragua mostraron la tasa más baja de alfabetismo, por debajo del 80%; 7) la esperanza de vida escolar es de 10 años en Guatemala y Nicaragua, mientras que es de 13 años de promedio en el resto de la región; 8) las causas de bajo aprovechamiento escolar se deben a factores como la escasez de maestros, la relación profesor alumno (de 40/1), el tiempo escolar insuficiente, la mala formación docente, la falta de materiales educativos; 9) es preciso incorporar la alfabetización en la planificación del gasto, por ejemplo, en las estrategias de reducción de la pobreza; 10) se identifican estrategias para mejorar la alfabetización: *a)* mejorar

18. En este ejemplo que aparece en el informe de UNESCO (2006) se habla de «población indígena» y no de «pueblo indígena» y también subyace una equiparación entre urbano y no indígena versus rural e indígena, cuestión que ya no es el caso, debido a las masivas migraciones de las comunidades indígenas hacia las ciudades, fenómeno que se agudizó desde la década de los años setenta por falta de tierras y de posibilidades de empleo. La migración a las ciudades se intensificó a partir de 2000, en el marco de una profunda crisis económica y social.

la calidad de la educación en la escuela para todos los niños; b) aumentar los programas de alfabetización para jóvenes y adultos; y c) crear entornos propicios para la alfabetización; 11) se vuelve preciso incrementar los recursos nacionales para la alfabetización y aumentar la cooperación para la alfabetización, pues en 2006 se invirtieron 2.500 millones de dólares pero se necesitaría 7.000 millones para lograr la Educación Primaria Universal y la equidad de género en 2015.

Para la época de la elaboración del aludido informe regional, las condiciones del entorno socioeconómico eran comparativamente mejores que en el momento presente, marcado por la recesión económica y la crisis social. Si hasta ahora los países han tenido enormes dificultades para cumplir con los ODM es altamente probable que tales dificultades se intensifiquen. En el cuadro 1 se pueden observar las perspectivas de logro de

CUADRO 1
EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSAL EN AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE, PERSPECTIVAS DE LOGRO PARA 2015

Nivel de logro	n.º de países	País
Objetivo alcanzado de la EPU	14	Aruba, Barbados, Belice, Bermudas, Brasil, Guyana, Ecuador, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevi, Santa Lucía, Suriname
Muchas posibilidades	6	Bolivia, Colombia, Cuba, Jamaica, Nicaragua y Venezuela
Pocas posibilidades	5	Chile, Costa Rica, El Salvador, San Vicente, Trinidad y Tobago
Riesgo serio de no alcanzar el objetivo	4	Antillas Neerlandesas, Islas Vírgenes Británicas, Paraguay y Uruguay

Elaboración: Ruth Moya, fuente: UNESCO, 2006.

la Educación Primaria Universal (UNESCO, 2006), mientras que en el cuadro 2 y con datos del año 2004 se plantean las posibilidades de alcanzar el objetivo de reducción del analfabetismo para el año 2015.

CUADRO 2
PERSPECTIVAS DE ALCANZAR EL OBJETIVO DE LA
ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
PARA EL AÑO 2015 (SÓLO CON DATOS DE 18 PAÍSES HASTA 2004)

Nivel de logro	n.º de países	País
Han alcanzado una tasa superior al 97%	5	Argentina, Barbados, Cuba, Trinidad y Tobago y Uruguay
Muchas posibilidades de alcanzar la alfabetización de adultos	5	Bolivia, Chile, México, Paraguay y Venezuela
Riesgo más o menos serio de no alcanzar el objetivo	9	Brasil, Colombia, Honduras, Ecuador, Panamá, Perú, República Dominicana, Santa Lucía y Suriname
Riesgo de no alcanzar el objetivo	4	Belice, El Salvador, Guatemala y Nicaragua

Elaboración: Ruth Moya, fuente: UNESCO, 2006.

Panorama de la alfabetización en América Latina. Siete casos¹⁹

Guatemala

Este es sin duda un país con gran diversidad lingüística y enorme peso poblacional indígena en el campo y en las ciudades. En él se hablan las lenguas mayas, el xinca y el garífuna, además

19. En lo que sigue presentaré la situación de algunos países, empleando información brindada por diversos autores y consignada en el trabajo de López y Hanemann (2009). Estos datos serán complementados con información recabada en un trabajo previo (Moya, 2008), así como con observaciones personales realizadas recientemente en cuatro países.

del creole inglés, aunque este casi nunca es mencionado en los estudios sobre la diversidad lingüística del país. La tasa de alfabetización se ha manejado tradicionalmente de manera política, de allí que —como se señala Otto Rivera (2007) en el *Diagnóstico Educativo de Guatemala*— «al finalizar cada gestión gubernativa e iniciar una nueva, la administración saliente hace alarde de la eficacia de los programas de alfabetización de adultos, en tanto que las nuevas autoridades siempre mencionan lo alarmante de dichas cifras».

De los 13 millones de guatemaltecos, un millón ochocientas mil personas de 15 y más años de edad son analfabetas. En diez años de alfabetización —del año 1994 al 2003—, se pasó del 38,5% de analfabetismo al 27,49%, es decir hubo un decremento anual de apenas 1,12%, llegando la reducción total a 11,24 puntos porcentuales.

En Guatemala, el analfabetismo se concentra en el área rural (43%) versus el área urbana (16,5%), en las mujeres (49,8%) versus los hombres (22,8%), entre las personas en extrema pobreza (60,1%) y los pobres (42,3%) versus los no pobres (17,1%) y entre los indígenas (49,9%) frente a los ladinos (20,5%). Está por demás decir que este panorama desolador señala a gritos el carácter de la exclusión. Como se puede observar en el cuadro 3, con respecto a la reducción del analfabetismo, en términos absolutos esta población pasó de 2.083.937 registrada en 1994 a 1.817.596 para 2005, por tanto, en los once años analizados 266.341 personas dejaron de ser analfabetas, un promedio de 24.219,8 por año. Estas cifras no parecen compensar los esfuerzos realizados.²⁰

Por otro lado la eficiencia interna de los programas de alfabetización en Guatemala ha sido en el pasado y sigue siendo

20. En un trabajo anterior (Moya, 2008) se estableció la correlación entre analfabetismo, etnicidad, género, origen geográfico y pobreza.

CUADRO 3
GUATEMALA: COMPORTAMIENTO DEL ANALFABETISMO,
1994 - 2005

Año	Población Total	Población de 15 años y más	Población analfabeta	Analfabetismo, según CONALFA	Analfabetismo, según INE
1994	9.774.515	5.377.937	2.083.937	38,75%	35,7%
1995	1.003.739	5.504.057	2.061.820	37,46%	
1996	10.235.994	5.631.844	2.038.728	36,20%	
1997	10.471.235	5.761.273	1.985.335	34,46%	
1998	10.712.516	5.894.026	1.926.168	32,68%	
1999	10.962.888	6.031.781	1.862.011	30,87%	
2000	11.225.403	6.278.187	1.988.302	31,67%	31,8%
2001	11.503.653	6.445.106	1.956.734	30,36%	
2002	11.791.136	6.487.175	1.901.797	29,32%	30,9%
2003	12.087.014	6.811.267	1.872.492	27,49%	
2004	12.390.451	7.009.208	1.842.166	26,28%	25,0%
2005	12.700.611	7.216.172	1.817.596	25,19%	

Tomado de: Rivera, Otto (2007), fuente: Proyecciones de Población con base en el XI Censo de Población y VI de Habitación 2002, INE, y Registro de la Unidad de Informática, CONALFA.

actualmente muy baja mientras que los costes por persona alfabetizada son por lo general bastante altos. De 1994 y el 2005 este rubro registró un incremento, pues pasó del 36,55% en 1994 al 51,49% en 2005 (Rivera, 2007), como se consigna en cuadro 4.

No sólo jóvenes sino también niños y niñas que no van a la escuela e incluso los que sí asisten, acuden esporádica o regularmente a los centros de alfabetización de adultos para complementar o para entender lo que pasa en su escuela. Muchos menores asisten para cuidar de sus hermanos más pequeños, ayudando con ello a sus madres cuando estas se alfabetizan. El centro de alfabetización alberga a personas de todas las edades y proporciona diferentes niveles de conocimientos o capacidades lectoras, escriturarias y aritméticas. Aunque esta situación se repite constantemente y es conocida de antemano, los proyectos

CUADRO 4
**GUATEMALA: EFICIENCIA INTERNA DE PROGRAMAS
 DE ALFABETIZACIÓN, DE 1994 A 2005**

Año	Inscritos	Promovidos	Eficiencia
1994	195.303	71.389	36,55%
1995	228.870	92.508	40,42%
1996	259.017	92.039	35,53%
1997	267.636	97.017	36,25%
1998	394.140	171.509	43,51%
1999	457.667	200.837	43,88%
2000	271.578	120.937	44,53%
2001	356.596	218.708	61,33%
2002	345.252	141.734	41,05%
2003	281.024	92.949	33,08%
2004	263.834	114.351	43,34%
2005	223.997	115.328	51,49%
Total	3.544.914	1.529.306	46,40%

Fuente: CONALFA 1994-2005 (Tomado de Rivera, 2007).

o procesos de alfabetización por lo general no toman medidas para dar alguna respuesta a esta situación. Este tipo de heterogeneidades acumuladas no ocurren solamente en Guatemala.

En otro orden, muchos alfabetizandos varones que logran insertarse en actividades temporales de la siembra o cosecha de la caña de azúcar o en la recolección de café deben desplazarse hasta los lugares de empleo y, a menudo, abandonan su centro de alfabetización por temporadas bastante largas. Un ejemplo observado recientemente entre los maya ch'orti' del Departamento de Chiquimula, en los municipios de Jocotán y Camotán, mostraba que los hombres podían alejarse de su hogar hasta nueve meses por año y que los tres meses restantes los distribuían en la preparación del suelo para las siembras o en la cosecha de los productos locales, pues son los hombres quienes deciden qué sembrar y quienes comercian los pocos excedentes agrícolas. Esta situación provoca que por extensos

períodos las mujeres se conviertan en jefas de hogar y que durante los meses de ausencia de sus maridos asuman las labores agrícolas, que complementan con la producción artesanal de cerámica (comales, ollas) y de tejeduría de fibras vegetales (canastas, cuerdas, saquillos, petates). Estos ejemplos pueden multiplicarse y ocurren igualmente en otros países centroamericanos, al menos en Honduras y en Nicaragua.

En los últimos años el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) ha diversificado las líneas de atención a su población meta, desarrollando programas con el concepto de alfabetización para el trabajo o de bi-alfabetización. Además se incrementó el número de lenguas mayas empleadas en la alfabetización, pues de las cuatro tradicionales (k'iche, mam, kaqchikel y Q'eqchi') y habladas por la mayoría se pasó al uso de unas 15. Los procesos de alfabetización duran tres fases porque se definen la alfabetización y las de pos alfabetización 1 y 2, de modo que los usuarios califican las fases como excesivamente largas.

Como en otros países de América Latina hay temas que se relacionan con la situación de analfabetismo y con el acceso, la calidad y la culminación de los procesos de alfabetización y de la educación básica. En general puede decirse que el único nivel donde se han resuelto los problemas de cobertura corresponde al nivel de la escuela primaria, pues para 2006 la tasa de escolaridad correspondía al 93,5%. Para ese mismo año las tasas de preprimaria y ciclo básico fueron muy similares, con una ligera ventaja de la preprimaria, pues alcanzaron el 34,6% y el 33,2%, respectivamente, mientras que el ciclo diversificado apenas llegaron al 19%.

Para el caso de Guatemala, he podido identificar algunos problemas concretos (Moya, 2008), como el hecho de que los procesos de alfabetización no están diseñados para responder a las necesidades de los distintos grupos etáreos (niños, jóvenes, adultos). Asimismo, no hay una articulación entre los procesos

de alfabetización de adultos con los de la primaria de adultos y tampoco existe una oferta de educación primaria EIB de adultos. De igual manera, no existen materiales educativos de lectura distintos a las cartillas de alfabetización y pos alfabetización y la alfabetización es delegada al sector privado, por lo que los ejecutores de los proyectos hacen un uso discrecional de criterios curriculares (por eso no están alineados al Currículo Nacional Básico).

Otro de los problemas es que existe una escasa comprensión de los test de acreditación de CONALFA por parte de alfabetizandos y alfabetizadores. La mayoría de estos últimos son maestros primarios y trasladan mecánicamente las estrategias didácticas empleadas con los niños a los adultos. Estos maestros no han estado expuestos a experiencias de la educación popular de adultos y no han logrado incorporar o adaptar tales estrategias pedagógicas a la alfabetización de adultos indígenas. También resulta problemático que los alfabetizadores no sepan cómo trabajar la interculturalidad, además de que tienen dificultades para atender la inserción de los contenidos útiles para la vida y para el trabajo, teniendo en cuenta la altísima movilidad laboral de las personas más pobres, especialmente en las áreas urbanas. Por último, consignamos que no hay una respuesta de las instancias de alfabetización ante la migración de los alfabetizandos y no existen materiales de apoyo y de autoestudio para los adultos alfabetizandos.

Honduras

Este es uno de los países centroamericanos que sólo a partir de los noventa reconoce de modo más o menos explícito su diversidad cultural, aunque de hecho las movilizaciones por la tierra de esos mismos años ya tenían un matiz étnico. En el Censo de 2001 se desglosaron los datos de población por pueblos indígenas y etnias afrohondureñas, como se muestra en siguiente cuadro.

CUADRO 5
HONDURAS: POBLACIÓN POR PUEBLOS INDÍGENAS Y ETNIAS
AFROHONDUREÑAS, SEGÚN CENSO INDÍGENA. AÑO 2001
Y PROYECCIÓN AL 2006

Pueblo	Censo de población de 2001	Proyección demográfica para 2006	Porcentaje aproximado del total de la población
Lenca	279.507	313.047	63,2
Tolupán	9.617	10.771	2,2
Pech	3.848	4.309	0,8
Ch'ortí'	34.453	38.587	8,5
Garífuna	46.448	52.021	10,4
Criollo inglés	12.370	13.854	2,8
Miskitu	51.607	57.799	11,5
Tawaka	2.463	2.758	0,6

Elaboración: Moya (2008)

De acuerdo a la información censal de 2001, los negros de Islas de la Bahía ocupan el primer lugar en cuanto a alfabetismo mientras que los tolupán se sitúan al final (ver cuadro 6). Incluso la tasa de alfabetismo (96%) es superior a la del grupo ladino (80%). Evidentemente es alarmante la diferencia de población alfabetizada entre los isleños (96%) y los tolupán (54%), que representa casi dos veces y media el analfabetismo promedio de los ladinos. La explicación a estas discrepancias no parece justificarse por razones económicas sino más bien por relaciones de discriminación y exclusión hacia los pueblos indígenas, así como por la falta de interés y apoyo político de la Secretaría de Educación (SE), a la EIB.

En cuanto a la inversión educativa el Estado hondureño destinaba en 2004 el 7,1 % del PIB para la educación, lo que convierte a este país en el que destina más recursos a este rubro, seguido por Costa Rica (4,9%), Panamá, (3,9%), Nicaragua (3,1%), El Salvador (2,8%), Guatemala (2,3%) y República Dominicana (1,1%). De hecho, lo hace en un porcentaje más

CUADRO 6
**HONDURAS: CONDICIÓN DE ALFABETISMO EN POBLACIÓN
 DE 15 AÑOS Y MÁS, SEGÚN GRUPO ÉTNICO. 2001**

Grupo con el que se autoidentifica	Total	Alfabetas	Analfabetas
Total nacional	3.524.369 100%	2.819.884 80%	704.485 20%
Negro inglés	7.819	96%	4%
Garífuna	27.446	91%	9%
Miskitu	26.114	77%	23%
Tawahka	1.261	74%	28%
Lenca	139.036	68%	32%
Pech	2.092	66%	34%
Ch'ortí'	19.995	64%	36%
Tolupán	4.908	54%	46%
Otros	3.286.817 100%	2.649.157 81%	6.37.660 9%

Fuente: Moya (2008).

alto (4,3%) que el promedio de toda América Latina (PREAL, 2007: 18).²¹

Por otro lado, el Programa Nacional de Educación de las Etnias Afro Antillanas de Honduras (PRONEEAAH), encargado de la educación intercultural bilingüe, en los hechos nunca ha asumido la EIB de adultos y no ha tenido ningún interés por la alfabetización. Más aún, las discrepancias interétnicas entre indígenas y garífunas han terminado por debilitar la precaria institucionalidad de la EIB. Los procesos de alfabetización o

21. Según un discurso pronunciado por el presidente Mel Zelaya a propósito del lanzamiento de los textos de EIB (24 de octubre de 2007), el gasto del PIB en educación era del 9%. Esto significaría que casi dobla el promedio de América Latina. Sin duda el de Honduras es el gasto más alto en educación en la región centroamericana, sin embargo los logros educativos no difieren de los alcanzados por otros países con menor inversión educativa, como es el caso de Nicaragua o de Guatemala.

de recuperación de las lenguas o las culturas más bien han sido y son impulsados por las organizaciones indígenas, para las cuales la alfabetización en particular constituye un valor muy importante.²²

Aunque en términos del sistema educativo es posible pensar en la continuidad de los procesos de escolaridad después de la alfabetización inicial de adultos, en los hechos esta vinculación no se da, a pesar de que programas como el de Educación Básica de Adultos de Honduras (XH) se han implantado en zonas indígenas como la lenca, aunque sólo se proporcionan en castellano. A los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes les interesaría que la alfabetización de adultos o la escuela primaria de niños o la primaria de adultos estuvieran ligadas a procesos productivos o procesos relacionados con la atención primaria de salud, o la preservación y cuidado de los suelos y del medio ambiente. De igual modo, quisieran tener acceso a las instituciones de educación técnica.²³

Nicaragua

La diversidad lingüística de la Costa Atlántica de Nicaragua es reconocida externamente a partir de las relaciones controversiales del pueblo miskitu con el primer gobierno sandinista en los ochenta. Es en esta etapa cuando por vez primera, desde el Estado, se impulsaron procesos como el de la alfabetización de adultos en miskitu. Ese fue el inicio de una cadena de reivin-

22. El gobierno del presidente Zelaya ha impulsado el uso del método cubano *Yo sí puedo*, incluso en áreas indígenas. Algunas organizaciones indígenas han querido llevar adelante procesos de alfabetización independiente, como el caso de la Asociación de Mujeres Intibucanas Renovadas (AMIR), integrada por mujeres lenca, que impulsa un proceso de alfabetización en castellano con el método psicosocial.

23. Reuniones de trabajo con las federaciones indígenas en noviembre de 2008, en el marco de la preparación del Diagnóstico Educativo Regional (Moya, 2008).

dicaciones étnicas que ocurrieron en el marco de la autonomía regional de la Costa Atlántica, igualmente impulsada por el gobierno sandinista y las fuerzas sociales de la Costa.

Tanto en la RAAN como en la RAAS existen situaciones variadas de bilingüismo, de desplazamiento de lenguas y de propuestas de revitalización y rescate de las lenguas en peligro. La gran mayoría de las comunidades tiene población mixta con varios pueblos indígenas y afrodescendientes. Los pueblos indígenas del Pacífico que se encuentran en las regiones Central y Norte del país, perdieron sus lenguas originarias en el proceso de la colonización española. En el caso de los chorotega sus reivindicaciones educativo-culturales se han venido fortaleciendo a partir de la experiencia de la Costa Caribe.

Cunningham (2009) presenta informaciones estadísticas sobre el alfabetismo en la Costa Caribe. Consigna que en el área del Atlántico Norte los habitantes de las zonas urbanas registran una escolaridad promedio de 4,8 años, en tanto que los del espacio rural los años de escolaridad ascienden únicamente a 2,1.

CUADRO 7
NICARAGUA: POBLACIÓN DE 6 Y 10 AÑOS O MÁS E ÍNDICE
DE ANALFABETISMO EN LAS REGIONES AUTÓNOMAS

Municipio	6 años y más	10 años y más
Waspam	37,7	34%
Puerto Cabezas	23,6	22,9
Prinzapolka	55	42,3
Rosita	44,1	37,5
Bonanza	32,9	28
Desembocadura del Río Grande	40	28
RAAN y RAAS	49,3	43,8
Laguna de Perlas		
Bluefields		
Resto de Nicaragua	26,8	27,7
Nicaragua	29	29

Tomado de: Cunningham (2009).

Cunningham (2009) ha señalado que la «Cruzada Nacional de Alfabetización» iniciada a comienzos de la década de los ochenta, fue la primera experiencia de un programa de alfabetización en las lenguas autóctonas, aunque se limitó a los idiomas miskitu, creole y panamahka. Destaca que la Cruzada Nacional se llevó a cabo en el marco de una amplia movilización popular que buscaba dar respuestas a reivindicaciones históricas de los sectores más empobrecidos y excluidos de la población nicaragüense; este programa se convirtió en un componente inicial del proceso de reconquista de la autonomía de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes del Caribe nicaragüense, y que fue dirigida por técnicos de cada uno de los pueblos involucrados. En la Cruzada Nacional se usaron idiomas propios, así como se incorporaron algunos elementos culturales de cada pueblo y comunidad involucrada. Cunningham concluye que a pesar de que no se hizo una evaluación final de la alfabetización en lenguas en las Regiones Autónomas, se logró reducir el índice de analfabetismo a 12% y se sentaron las bases para el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, iniciado oficialmente en 1984.

Efectivamente el comienzo de la utilización de las lenguas autóctonas en la educación impulsada por el primer gobierno sandinista ha sido, hasta el momento, altamente valorada. Sin embargo puede subrayarse como un error la traducción a las lenguas indígenas de la cartilla del español, con los inconvenientes y problemas que ello supone. En la actual campaña de alfabetización «De Martí a Fidel» se emplea en la mayoría del país el método «Yo sí puedo» y, según informaciones, se pretende traducir la cartilla del castellano al miskitu, con lo cual se repetirían los mismos errores de los años ochenta. Con todo, existen sectores del área de Waspan interesados en elaborar una cartilla de alfabetización inicial en miskitu, pero con desconocimiento de las experiencias previas.

Cunningham (2009) indica que en 2007 se realizó un pilotaje del Programa «Yo sí Puedo» en Bilwi, Puerto Cabezas; lamentablemente no menciona nada acerca del problema lingüístico que se puede anticipar aunque sí señala que previo a su implementación no se estaban involucrando a los sabios indígenas. Reseña también que ha habido participación en procesos de alfabetización de los idiomas rama, twahka y garífuna. Llama la atención la mención al uso de los idiomas rama y garífunas para la alfabetización, pues en ambos casos ya no hay generaciones de jóvenes hablantes y, por el contrario, sus respectivas comunidades sociolingüísticas buscan reintroducirlas para que sean re-aprendidas a través de la educación preescolar y de la escuela con estrategias de recuperación lingüística (por ejemplo, la estrategia del «Nido de lengua»). Todavía no existe ninguna experiencia concreta al respecto.

Del análisis de los diferentes casos examinados en el estudio de Nicaragua, Cunningham (2009) establece que los programas de alfabetización más aceptados en las comunidades son aquellos que inician la formación básica en lectura y escritura en los propios idiomas de los participantes y que pasan posteriormente al español, al igual que los programas que integran formación para el trabajo, vinculada a las necesidades locales y los que emplean a facilitadores o facilitadoras adultos de la misma comunidad. Menciona que son preferibles los equipos técnicos con conocimiento de educación de adultos y dominio de los idiomas locales, que aplican metodologías participativas y utilizan en los programas horarios flexibles.

La autora señala que los programas deben involucrar a diversos actores, especialmente en los niveles descentralizados, con lo cual se asegura mayor grado de sostenibilidad. Asimismo, indica que es necesario promover la coordinación entre los diversos subsistemas de educación, en especial con el Instituto de Educación Técnica, INATEC. Aconseja también el uso de diversos medios de comunicación, como las radioemi-

soras comunitarias. Para Cunningham (2009), los procesos de transformación curricular deben ser participativos y responder a las culturas e idiomas de la zona y sugiere retomar los materiales —textos— y recursos ya existentes, sin que la falta de materiales se utilice como pretexto.

Perú

Según Zúñiga (2009), en el este país existen 19 familias lingüísticas (incluyendo a las lenguas romances para referirse al castellano) y 44 lenguas, aunque muchas de ellas son minoritarias y se encuentran amenazadas. La autora llama la atención sobre la presencia de quechuas en todo el país. En Lima, el censo de 1993 registró más de medio millón de quechua hablantes, cerca del 10% de la población de la capital del país. Si bien no existe información desagregada sobre la cobertura educativa para todos los grupos étnicos, se presenta información comparada entre los años 1993 y 2006 para la población en edad escolar de cinco etnias que recibe educación estatal (véase cuadro 8).

Un análisis de los datos del cuadro referido anterior revela que si bien ha habido un incremento de la cobertura entre estos dos años de comparación, el segmento más deficitario es el grupo de 3-5 años, correspondiente a la educación inicial, así como el grupo de 12-16 años, en edad de asistir a la educación secundaria. Sólo el grupo comprendido entre los 6 y los 11 años tiene una cobertura casi universal. Las diferencias de atención entre hombres y mujeres, en todos los grupos de edad, son especialmente acentuadas en la primaria y en la secundaria.

Los datos recogidos por Zúñiga (2009) referidos a cinco pueblos indígenas del Perú, muestran que las carencias de atención educativa existen en los dos extremos de la educación básica: la preprimaria y los tres primeros años de la pos primaria. La misma autora señala que, a nivel nacional, sólo

CUADRO 8
**PERÚ: TASA DE COBERTURA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA
 EN EDAD ESCOLAR, EN PORCENTAJES Y POR GRUPOS
 DE EDAD, 1993 Y 2006**

	3-5 años		6-11 años		12-16 años	
	1993	2006	1993	2006	1993	2006
PERÚ	34,8	44,7	79,8	95,7	74,2	87,8
Etnia						
Quechua	33,4	47,7	79,1	96,6	73,4	88,5
Aimara	46,9	44,9	89,1	98,1	82,0	91,7
Aguaruna	...	28,6	...	87,7	...	82,3
Asháninka	...	28,5	...	90,6	...	68,8
Shipibo-Conibo	...	59,6	...	98,2	...	89,2
Otra	32,3	24,5	73,0	84,9	68,2	76,9
Sexo						
Femenino	34,4	45,4	34,4	95,6	34,4	85,2
Masculino	35,1	44,1	35,1	95,9	35,1	90,4

Tomado de Zúñiga (2009), fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, 1993, Encuesta Nacional Continua 2006.

el 73% de los alumnos culmina sus estudios primarios en la edad normada (de 11 a 13 años). En las áreas rurales el porcentaje baja a 59% y entre los pobres a 54%. El hecho de que el 91% de la población comprendida entre 14 y 16 años posea primaria completa explica el porqué entre la población más joven sean más bajos los índices de analfabetismo. Al comparar los datos de analfabetismo entre 2003 y 2006, Zúñiga advierte un índice decreciente entre los más jóvenes, efecto de una mayor cobertura de la educación básica (véase cuadro 9). No obstante, evidencia la correlación entre concentración poblacional indígena y analfabetismo tanto en el caso de los quechuas como entre los hablantes de alguna lengua amazónica (véase cuadro 10).

CUADRO 9
PERÚ: TASA DE ANALFABETISMO EN DOS GRUPOS ETÁREOS,
POR SEXO, 2003-2006

Área y sexo	% entre 15-24 años		% de 15 años y más	
	2003	2006	2003	2006
Urbana	1,1	0,8	5,5	5,5
Femenino	1,2	0,9	8,1	8,2
Masculino	1,0	0,7	2,8	2,5
Rural	7,6	5,0	25,6	22,6
Femenino	11,4	7,6	37,8	34,0
Masculino	4,4	2,9	13,7	11,7

Fuente: Zúñiga (2009), Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI.

CUADRO 10
PERÚ: REGIONES CON ALTAS TASAS DE POBLACIÓN INDÍGENA
HABLANTE DE UNA LENGUA ORIGINARIA Y ANALFABETISMO,
2006

Región	% Lengua nativa	% Analfabetos
Amazonas	11,50	13,6
Loreto	3,68	7,8
Madre de Dios	3,10	8,1
Ucayali	9,71	8,8

Tomado de Zúñiga (2009).

Zúñiga (2009) resume en su trabajo casi tres décadas de alfabetización en el Perú y concluye que han sido muy pocos los avances en este aspecto.²⁴ Señala que contar con una base

24. Los cinco planes de alfabetización del período analizado son los siguientes: *a)* «El Plan Nacional Multisectorial de Alfabetización 1981-1985» (PNMA). La meta para los cinco años fue reducir el analfabetismo en un 50%, contando con la participación de 15 mil voluntarios. Se elaboraron materiales en quechua y aimara (segundo gobierno de Fernando Belaúnde, luego de dos gobiernos de facto); *b)* «El Proyecto Educativo Nacional» con el lema «Educación para la Vida» y «Plan de Desarrollo Educativo Prioritario de Alfabetización y Pos-Alfabetización» dirigida

legal a favor de la educación de los pueblos indígenas, incluida la alfabetización, no significa que haya la voluntad política para implementar la EBI; no obstante, en las últimas décadas han surgido mejores bases para la aceptación social de la EBI. Se señala también que a los analfabetos absolutos deben sumarse los analfabetos por desuso, que no son contados en las estadísticas oficiales. Como en otros sitios, los programas nacionales/campañas de alfabetización se usan con fines políticos, de ahí que se reitera la «erradicación» del analfabetismo y no se produce la literacidad demandada por los usuarios. Ante esto, el reto de la alfabetización será asegurar la utilidad de la literacidad de la persona y su grupo social.

En el trabajo referido se concluye que el enfoque intercultural se encuentra ausente en las acciones de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas y no se cuenta con una propuesta de interculturalidad para la educación pública. Tampoco se evalúa cómo se alfabetiza en quechua, aimara y en algunas lenguas amazónicas ni se contempla la diversidad de situaciones de bilingüismo sino más bien se difunde un modelo impreciso de enseñanza inicial en la L1 indígena y luego en castellano como L2. Zúñiga indica que no se logra preparar a los maestros

al Trapecio Andino. La crisis económica, la violencia de la lucha armada limitaron los logros previstos (Primer quinquenio de gobierno aprista 1986-1990); c) «El Programa Nacional de Alfabetización», Programa Nacional de Alimentos y convenio con el Programa Mundial de Alimentos. La alfabetización pasa a ser responsabilidad de los organismos descentralizados. Se utilizó como estrategia de convocatoria el ofrecimiento de alimentos (gobiernos de Fujimori entre 1991-2000); d) «El Programa Nacional de Alfabetización» y «Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012», en el marco del Decenio de la Alfabetización en el Perú y el cumplimiento de los ODM. La alfabetización se concibe sobre la base de actividades socioeconómicas cotidianas, el empleo de la lengua materna y el castellano como segunda lengua (gobierno de Transición y gobierno de Alejandro Toledo 2001-2006); y e) «El Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización 2006-2011», deja a un lado el Plan Maestro. La meta es reducir la tasa a menos del 4% al finalizar el período gubernamental en 2011, lo que significará atender a dos millones y medio de iletrados en las 26 regiones (actual gobierno del APRA).

para la diversidad de situaciones de bilingüismo y aunque la alfabetización bilingüe es posible, su implementación requiere necesariamente de personal calificado. Por último, menciona que a pesar de que las prácticas participativas en los proyectos de alfabetización y capacitación técnica de jóvenes y adultos indígenas han probado ser efectivas, no existen esfuerzos significativos por vincular la alfabetización con políticas y planes de desarrollo local o regional.

Además de las principales conclusiones que el trabajo de Zúñiga ofrece sobre la situación de la educación en Perú, también presenta diversas propuestas encaminadas a reformar o fortalecer dicho proceso. Propone, entre otras cosas, que las políticas educativas públicas para los pueblos indígenas sean difundidas para que estos demanden su cumplimiento, modificación o derogación, según su contenido. También indica que la alfabetización de los pueblos indígenas requiere del concurso del Estado y la sociedad civil y que el enfoque intercultural es imperativo en todo programa destinado a la educación de pueblos indígenas. A su vez, en cuanto al currículo para la formación docente y alfabetizadores, menciona que debe incorporar el conocimiento y reflexión sobre la diversidad y desigualdad del país; las lenguas y culturas; las competencias comunicativas en castellano y en lengua originaria y, las capacidades para la enseñanza de la L1 y L2.

Otras propuestas planteadas por Zúñiga versan sobre la alfabetización de la población con uso predominante de una lengua originaria, para ello, esta deberá tener en cuenta las necesidades comunicativas de las comunidades, el desarrollo de competencias comunicativas —orales y escritas— en la lengua indígena y en castellano, ya sea con tratamiento de primera o segunda lengua. Resalta la importancia de conseguir una actitud de valoración positiva y equitativa de las dos lenguas y de estimular la producción de textos en lengua indígena. Por último, indica que el analfabetismo, como fenómeno estruc-

tural, debe dar lugar a respuestas intersectoriales de pos-alfabetización y que para avanzar se deberá de invertir el 3% del presupuesto del sector educación en la alfabetización de jóvenes y adultos, un presupuesto que deberá ser permanente.

Ecuador²⁵

El trabajo de Fernando Yáñez (2009) sobre la alfabetización de jóvenes y adultos es altamente ilustrativo de la situación que se vive en Ecuador. El autor remonta su análisis a la década de los cuarenta para referirse a la figura paradigmática de Dolores Cacuango, quien desde la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) impulsaba procesos comunitarios de educación, que implicaron el uso del quichua y del castellano. Yáñez revisa los principales proyectos y políticas educativas de al menos cuatro décadas, de los años cuarenta a los ochenta. Los proyectos de educación bilingüe, en general, tuvieron un fuerte sustento en las bases comunitarias y contaron, en la mayoría de los casos, con el apoyo de la Iglesia Católica, para luego ser oficialmente reconocidos por el Ministerio de Educación.²⁶

25. Para el caso de Ecuador seguiré los datos aportados por Fernando Yáñez en su artículo «Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Ecuador» (2009), así como mis propios conocimientos y experiencias sobre la situación de la educación de los pueblos indígenas.

26. Cabe mencionarse al menos los siguientes programas o proyectos educativos impulsados por las organizaciones indígenas: 1) Las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), dirigidas a la alfabetización de la población adulta de habla kichwa, surgieron en 1964 por iniciativa de Monseñor Proaño, Obispo de Riobamba. Las principales experiencias ocurrieron en la provincia de Chimborazo y en la provincia de Pichincha; 2) El Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH), que arrancó en 1972 con las escuelas radiofónicas de los shuar y achuar y que se amplió hasta incluir la secundaria. Se oficializó en 1979 y actualmente el Ministerio de Educación tiene un Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe, que surgió a partir del Instituto Normal Bilingüe Intercultural, y están iniciando la introducción de la modalidad presencial con cobertura en las provincias de la Región Amazónica y algunos sectores de migrantes en la Costa; 3) Escuelas Indígenas de Simiatug, con el apoyo de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, en la parroquia de Simiatug, provincia de Bolívar. Cuentan con el Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari de

Yáñez reseña la realización de dos campañas de alfabetización, la primera entre 1980 y 1984, y la segunda entre 1988 y 1989.²⁷ Lo peculiar de ambas es el impulso que desde el Ministerio de Educación dio al uso de las lenguas indígenas en el proceso de alfabetización, principalmente del quichua para el pueblo quichua y desde las organizaciones indígenas se propició la participación orgánica del movimiento indígena.²⁸ Al lado de esta segunda campaña nacional de alfabetización

secundaria y con una emisora de la Fundación; 4) El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), que se inició con la escuela primaria. Para el nivel medio cuenta con el colegio «Jatari Unancha» de modalidad semipresencial. También ha contado con diversos programas universitarios, iniciados en 1974 y apoyados por la Universidad Politécnica Salesiana; 5) Escuelas bilingües de la Federación de comunas «Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana» (FCUNAE). Inició con unas pocas escuelas en 1975, para extenderse a unas cincuenta comunas de la Federación. Desapareció por falta de apoyo de algunos dirigentes de la organización local; 6) Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE, PAEBIC, que funciona desde 1986 en ocho escuelas de las provincias de Napo y Pastaza.

27. Las dos campañas fueron: a) el Programa Nacional de Alfabetización «Jaime Roldós Aguilera» (1980-1984) con enfoque psicosocial. Se priorizaron las zonas rurales y la población de entre 15 y 54 años. Para la alfabetización en quichua se utilizaron diversos métodos: uno elaborado por la Pontificia Universidad Católica de Quito (PUCE) y otros impulsados por directivos indígenas de provincia, ligados a la Iglesia Católica. Yáñez (2009) señala que, según datos oficiales, se alfabetizó a unas 420.000 personas en los 4 años que duró el programa. El índice de analfabetismo en el país se estimaba en un 25,4% (929.624 personas) al iniciar el programa; b) La Campaña Nacional de Alfabetización «Monseñor Leónidas Proaño» (1988-1989), que tuvo tres fases: planeamiento y organización (8 meses), alfabetización (4-5 meses, mayo-octubre de 1989) y sistematización y evaluación final (1990). Se realizó una campaña para la población hispanohablante y otra para la población quichua hablante.

28. Durante la primera campaña la organización *Ecuador Runacunapac Riccharimui*, ECUARUNARI, y la *Federación Nacional de Organizaciones Campesinas*, FENOC, decidieron apoyar el proceso para lo cual se organizaron equipos pedagógicos a nivel nacional, provincial y local. Se realizaron las cartillas de pos alfabetización y se implementaron los procesos de capacitación técnica y política a los alfabetizadores. La conducción técnica estuvo a cargo de Ruth Moya. Para la segunda campaña, la CONAIE decidió asumir la elaboración de la cartilla y la capacitación a los alfabetizadores. El proceso pedagógico fue apoyado por Luz María de la Torre.

también funcionó el programa *Chimborazoca Caipimi*, a cargo de las autoridades educativas de la provincia de Chimborazo, que intentaron impulsar un proyecto alfabetizador específico en vista de que mantenían discrepancias respecto a la escritura unificada del quichua. Actualmente funciona el Programa de Alfabetización quichua «Dolores Cacuango» y se espera que los procesos de alfabetización abarquen, progresivamente, a otras nacionalidades. Volveré sobre este punto.

Si nos preguntáramos quiénes conforman la población indígena del país y cuántos son podríamos indicar que en el último censo nacional de población de 2001 se emplearon diversos criterios para identificar a la población indígena, como la autoidentificación y las lenguas habladas. Ambos criterios son los que más se recomiendan para determinar quiénes son indígenas, pese a que sobre el tema existen diferentes posicionamientos y controversias. Los criterios, de todos modos, son de difícil manejo porque se sustentan en valoraciones positivas de la propia etnicidad. De dichos criterios el más complejo resultó ser el segundo, hablar una lengua indígena, debido a que muchas de las lenguas ya no se hablaban, en algunos casos desde el siglo XVI. Sin embargo, el reconocimiento estatal de diversos derechos indígenas en los últimos años, especialmente de derechos sobre tierras o territorios, alentó de manera significativa la autoadscripción como indígena de grupos que anteriormente se identificaban como mestizos o indígenas que ya habían adoptado otra identidad indígena.

Yáñez reporta los resultados oficiales del censo de 2001 que registra que del total poblacional, el 6,8% se consideraba indígena, porcentaje que contrasta con el 9,08% señalado por el Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), instancia gubernamental creada en diciembre de 1998 para definir las políticas públicas para las nacionalidades y pueblos. Los porcentajes son más contrastantes aún si se comparan con el 33,33% planteado por la CONAIE.

De acuerdo con datos del Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), la población indígena está constituida por 15 nacionalidades que hablan 13 lenguas, incluido el castellano. Cabe anotar que la información sobre el número de lenguas se presta a muchas discrepancias, porque en este listado constan como lenguas distintas variantes o dialectos, como es el caso del quichua hablado en la Sierra y en la Amazonía; o bien, las variantes del shuar. En otro orden, los *epera* (en realidad *emberá*,) se incorporaron al territorio nacional huyendo de la violencia en Colombia y todavía hablan *emberá*, mientras que los *manta huancavilca* son pueblos costeros, hace poco identificados como cholos y que, como etnia, desaparecieron entre fines del siglo XVI y principios del XVII. Desde una perspectiva social y política hay fenómenos fascinantes en torno a la forja de la identidad.²⁹ Debe recordarse que este listado se conformó de acuerdo a las demandas y recursos legales que presentaban las organizaciones indígenas ante distintas instancias públicas, aunque en su mayoría terminaron siendo ratificadas por el CODEMPE. De allí que se encuentre ausente la nacionalidad *cofán*, aunque consta en otras listas de CODENPE y de la misma época. Como este listado es de 2001, y los procesos por autodefinirse como indígena han continuado desde entonces, en la actualidad se puede contar con nuevas nacionalidades, como es el caso de la *andoa*, antes invisibilizada como quichua.

29. Es el caso de los pueblos pre quichuas de la Sierra que se quichuizaron con el incario o más tarde con la Iglesia Católica, y que mantienen hasta el presente la noción de ser una nacionalidad distinta. Las nacionalidades que se autodefinen como tales en la sierra son: Chibuleo, Karanki, Kayambi, Kañari, Kitukara, Natabuela, Otavalo, Panzaleo, Puruhá, Salasaka, Saraguro, Waranka. Quienes se autodefinen como Kichwa Tungurahua sin duda son parte de los Panzaleo o los Puruháes. Es también el caso de migrantes forzados que vinieron durante el incario a lo que hoy es el Ecuador en calidad de mitimaes, como los waranka o los salasaca.

CUADRO 11
ECUADOR: ANALFABETISMO POR NACIONALIDADES INDÍGENAS
EN PORCENTAJES, POR ÁREAS URBANA Y RURAL, 2001

N.º	Nacionalidad	Lengua	Analfabetismo de la población			
			Area urbana		Area rural	
			Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	Hombres %
1	Achuar	Achuar Chicham	11,1	12,1	31,8	16,3
2	A'i	A'ingae	18,5	6,0	52,8	32,5
3	Awa	Awapít	13,0	2,3	62,8	51,6
4	Chachi	Cha'palaa	18,4	10,0	50,9	25,0
5	Epera	Sia pedee	16,7	0,0	33,3	27,3
6	Waorani	Wao Tiro	59,2	19,2	48,6	32,3
7	Kichwa Sierra	Kichwa	20,5	8,9	42,2	23,3
8	Kichwa Amazonía	Kichwa	11,0	5,5	21,5	11,4
9	Manta Huancavilca	Castellano	5,0	4,7	26,9	6,3
10	Secoya	Paicoca	13,3	4,6	30,5	14,3
11	Shiwiwar	Shiwiwar Chicham	5,6	0,0	30,4	23,9
12	Shuar	Shuar Chicham	7,3	4,4	17,7	10,9
13	Siona	Paicoca	20,0	0,0	33,3	20,2
14	Tsa'chila	Tsa'fiqui	24,2	7,8	58,3	38,7
15	Sapara	Sapara	42,9	6,7	41,8	40,9

Tomado de Yáñez (2009). Fuente: SIISE versión 4.5.

El Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador define como analfabetas a aquellas personas que «no saben leer y escribir o que sólo leen o sólo escriben», y se denominan analfabetas funcionales a las quienes «han asistido a la escuela primaria tres años o menos» (Yáñez, 2009). Los primeros ascenderían a 30,8% del total poblacional, en la zona urbana y a 62,3% en la rural. En cuanto a los segundos, los porcentajes son de 63,2% para el área urbana mientras que para la rural llegaría a 96,6%. En todos los casos, el problema se acrecienta en el caso de las mujeres.

Desde la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) se asignaron recursos para la alfabetización de jóvenes y adultos y para la educación para el trabajo, orientada fundamentalmente a la capacitación en mecánica, carpintería, herrería, sastrería, entre otras. Aunque el tema de la educación de los adultos se encuentra contemplada en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en los hechos la DINEIB ha proporcionado escasa atención a este tema, no obstante contar con los recursos presupuestarios para pagar bonificaciones (no salarios) a unos quince mil educadores destinados a la alfabetización. Estos han sido ubicados en las escuelas primarias, junto a los docentes con plaza o nombramiento en las escuelas. Existen casos en que una escuela completa tiene como máximo quince alumnos, y dos o tres docentes entre maestros con plaza y bonificados.

La DINEIB se creó en noviembre de 1988. Ese mismo año se firmó un convenio de Cooperación Científica con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) para realizar investigaciones lingüísticas y pedagógicas, elaborar material didáctico de alfabetización y pos alfabetización y formar al personal que participaba en la educación en lenguas kichwa, awa, chachi, tsachila. Más tarde, en 1990, la DINEIB suscribió un convenio con la Federación de Indígenas Evangélicos, a fin de realizar investigaciones destinadas a producir material didáctico para la enseñanza de ciencias sociales y del español como segunda lengua (Yánez, 2009).

A 21 años de existencia puede afirmarse que su institucionalidad se ha debilitado enormemente y que no ha habido la suficiente capacidad técnica y política para conducir los procesos de EIB hecho que, lamentablemente, ha contribuido a disminuir su calidad en todas las modalidades y niveles educativos, aunque de modo especial en la escuela primaria. Los dirigentes de las organizaciones del movimiento indígena poco a poco fueron perdiendo de vista el compromiso político que

implicaba apoyar la educación de las nacionalidades y lograr la calidad y pertinencia esperadas en la ejecución de dicha educación. Se perdió el sentido de la vigilancia social, y el espacio institucional se convirtió en un escenario de negociaciones para obtener las plazas de empleo y diversas prebendas. Progresivamente esta situación de deterioro se acentuó en los niveles técnicos y administrativos, lo que atrajo serias críticas por parte de las mismas comunidades.

A su vez, el Plan Decenal de Educación (2006-2015), aprobado el 26 de noviembre de 2006 contemplaba el Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, previsto para el 2007-2010, a cargo del Ministerio de Educación, y el Programa de Alfabetización «Yo sí puedo», previsto para el 2004-2008, a cargo de los gobiernos seccionales. El Programa se compone de 5 proyectos:

CUADRO 12
**ECUADOR: PROYECTOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE
EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS, POR LENGUA,
2007 A 2010**

Nombre del proyecto	Focalización	Lengua	Beneficiarios
Manuela Sáenz	Población mestiza	Castellano	210.331
Dolores Cacuango	Población indígena	Lenguas indígenas	7.618
Cordón Fronterizo	Refugiados colombianos y peruanos	Castellano	33.400
Voluntad	Población carcelaria	Castellano	10.701
Discapacidades diversas	Población con discapacidades	Castellano	6.235

Elaboración Ruth Moya, fuente: Yáñez (2009).

La ejecución del Proyecto Dolores Cacuango, a cargo de la DINEIB, en principio, debía dirigirse a 13 nacionalidades indígenas. Esta dirección propuso que la alfabetización se realizara en lengua indígena y la pos alfabetización en castellano (Yánez, 2009). De otro lado, un supuesto que subyace en esta propuesta de la DINEIB es que las lenguas indígenas son siempre las lenguas maternas, cuando en realidad el alcance del programa es alfabetizar, en un primer momento, sólo a quienes tienen como lengua materna una lengua indígena. De hecho los indígenas que ya hablaban castellano se alfabetizaron con el método Yo sí puedo.

CUADRO 13
ECUADOR: COBERTURA PROPUESTA PARA EL PROYECTO
DOLORES CACUANGO

Nacionalidad	Población analfabeta	N.º de centros a crear	Lengua	N.º de textos requeridos
Kichwa			kichwa	
Awa	922	93	awapit	1.015
Chachi	1.039	104	cha'palaa	1.143
Epera	105	11	epera pedede	116
T'sachila	424	43	tsafique	468
Achuar	326	33	achuar chicham	359
Ai'cofan	216	22	a'ingae	238
Huaorani	380	38	wootededo	418
Secoya	110	11	paicoca	121
Shiwiar	150	15	shiwiar chicham	165
Shuar	3.726	373	shuar chicham	4.099
Siona	120	12	paicoca	132
Zápara	100	10	á	110

Tomado de Yánez (2009).

La DINEIB tenía la obligación de preparar las condiciones para realizar los procesos de alfabetización en lenguas indígenas. Para desarrollar la alfabetización en quichua retomó un viejo material de la primera campaña de alfabetización

quichua (1980-1984), realizado por el ya desaparecido Centro de Investigaciones de Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Este material adaptado debía cambiar de nombre y llamarse «Dolores Cacuncupak Muskui»; contenía un segmento en quichua y otro en castellano, en el supuesto de que la enseñanza del castellano se iniciaba a partir de las habilidades adquiridas en quichua. La adaptación debía ser realizada por distintos funcionarios de la DINEIB y, en efecto, participaron 16 personas, pero cada una realizó un micro segmento de la cartilla por lo que esta no tenía unidad conceptual ni pedagógica ni cultural. El resultado fue una nueva cartilla con deficiencias de toda índole, entre otras razones porque la cartilla original empleaba un método fonológico y nunca fue imaginada para un proceso de bi alfabetización. La cartilla también presentaba serias inconsistencias en los contenidos lingüísticos, en las estrategias pedagógicas e incluso en los aspectos formales (errores en la diagramación, inclusión de dibujos para niños en la cartilla de adultos, faltas de ortografía en quichua y en castellano, por ejemplo).

Este frustrado proceso a cargo de la DINEIB tomó más de ocho meses, de modo que casi al final de 2008 no se contaba con ningún material. La evaluación de esta cartilla se hizo en dos ocasiones, pero los responsables no lograron superar las deficiencias del material. La DINEIB tampoco estaba en condiciones de explicar, de modo convincente, el número de personas que se debían alfabetizar porque no contaba con la información estadística o no quería mostrar las cifras reales de analfabetismo. El otro dato sorprendente es que la DINEIB no estaba en condiciones o no deseaba que los 15 mil bonificados para la educación de jóvenes y adultos participaran en el proceso alfabetizador, razón por la cual el Ministerio estaba orillado a contratar a alfabetizadores nuevos. Debido a estas dificultades el Ministerio decidió

realizar desde el inicio una nueva cartilla que tomó como ejes temáticos los derechos de los pueblos indígenas aprobados por la Asamblea de Naciones Unidas en septiembre de 2007. La cartilla se llama *Yawar Mallki* y con ella se iniciaron los procesos de capacitación de los alfabetizadores y de los responsables de la alfabetización, aunque el proceso alfabetizador aún no se ha iniciado.

Si estas dificultades ocurrieron con la elaboración de los materiales en quichua, lengua sobre la que hay suficientes conocimientos y experiencia, bien puede pensarse en las dificultades técnicas y administrativas que posee la DINEIB para preparar los materiales de alfabetización y los procesos de capacitación a los alfabetizadores en las otras lenguas donde las direcciones provinciales y las direcciones de EIB por nacionalidad son las responsables de tal ejecución.

Las comunidades quichuas que sí tenían interés en alfabetizarse en quichua y en castellano demandaron a la DINEIB la pronta instalación de los centros de alfabetización, pero ante la ausencia absoluta de decisiones de la Dirección, optaron por alfabetizarse exclusivamente en castellano con el método Yo sí puedo, ya que para acceder a estos centros de alfabetización solo era necesario solicitarlo a los alcaldes de la municipalidad respectiva. Este procedimiento fue absolutamente ágil y eficiente a un punto tal que la Asociación de Municipalidades Ecuatorianas (AME), tomó la decisión de apoyar la alfabetización con ese método a partir de la experiencia exitosa del gobierno municipal de Cotacachi que declaró al cantón «libre de analfabetismo».

La alfabetización con el método Yo sí puedo se realiza en provincias y en áreas con población indígena, en la Sierra: Imbabura (en 6 cantones); Pichincha (en 9); Cotopaxi (en 7); Tungurahua (en 3); Chimborazo (en 10); Bolívar (en 1); Azuay (en 10); Cañar (en 1); Loja (en 3); en la Amazonía: Pastaza (en 4); Orellana (en 1); Morona Santiago (en 2);

Sucumbíos (en 2). Yáñez (2009) reporta que para noviembre de 2007 el programa trabajaba con 88 cantones de 19 provincias del país y que había alfabetizado a 71.484 personas, se encontraban en proceso de alfabetización 14.700 personas y fueron declarados 14 cantones como territorios libres de analfabetismo.

Del trabajo de Yáñez (2009) se extraen como conclusiones que el analfabetismo puro se concentra entre las mujeres indígenas del área rural; aunque las que migran a las ciudades encuentran mayores dificultades que los varones para acceder a la alfabetización. Uno de los problemas para las mujeres indígenas urbanas es que los programas de alfabetización son en castellano; así, las mujeres indígenas migrantes analfabetas puras y funcionales no tienen oportunidades para potenciar sus capacidades de lectura y escritura. En todos los casos el analfabetismo funcional muestra cifras superiores al analfabetismo puro. El analfabetismo puro se concentra en tres provincias receptoras de migrantes indígenas: Guayas (22,71%), Manabí (13,37%) y Pichincha (12,88%). La dinámica migratoria de las comunidades indígenas no es tomada en cuenta a la hora de definir los programas de alfabetización, por ello, el autor sostiene que se debe definir la pertinencia y el funcionamiento de los procesos de lectura y escritura que tienen lugar tanto en el campo como en la ciudad.

México

En un trabajo realizado por Sylvia Schmelkes, Guadalupe Águila y M.^a de los Ángeles Núñez (2009), se examinan las causas, dificultades y características de la alfabetización indígena, así como los debates sobre la alfabetización indígena, las políticas actuales de alfabetización y la educación indígena. En México hay 5 millones 900 mil indígenas de 6 años de edad y más, hablantes de 364 variantes de 68 agrupaciones lingüísticas, que representan el 6,7% de la población de 6

años y más en el país. Las autoras destacan como principales hallazgos los siguientes: 1) Existen cinco veces más analfabetos entre los indígenas respecto a los no indígenas. 2) La brecha de alfabetismo entre indígenas y no indígenas persiste en todos los grupos de edad, donde los niveles más bajos corresponde a los primeros. 3) Las mujeres hablantes de lenguas indígenas (HLI) alcanzan mayores tasas de analfabetismo en comparación con los hombres hablantes de lenguas indígenas y con los hombres y las mujeres no hablantes de lenguas indígenas (NHLI). 4) La expansión de la escuela es determinante en la disminución de la brecha en el analfabetismo entre indígenas y no indígenas, no obstante, la brecha persiste y va a persistir en el futuro. 5) A pesar de que se observan fuertes disparidades regionales, existen regularidades entre localidades de origen indígena y de recepción por migración. 6) Existe una correlación entre pobreza y analfabetismo. Por ejemplo, la población hablante de lengua indígena de 15 años y más de los estados de Guerrero y Chiapas, los más pobres, tienen cifras de analfabetismo por encima de la media. 7) En todos los grupos de edad el mayor analfabetismo recae en la población HLI frente a la NHLI. 8) La reducción de los índices de analfabetismo a nivel nacional demanda dedicar mayores esfuerzos a la alfabetización de la población adulta indígena, con énfasis en las mujeres. 9) Es necesario formar a los alfabetizadores indígenas de manera adecuada y para que puedan atender a niños y adultos. 10) Es importante «letrar» el entorno escolar y el entorno social, así como sensibilizar a la población para que valore y respete la diversidad cultural.

El estudio concluye indicando que la alfabetización no es un código, sino una función. Se lee para algo y ese algo debe ir creciendo y diversificándose. Asimismo, para los indígenas monolingües es necesario producir materiales en lengua indígena y traducir escritos en otras lenguas —literatura sobre todo— porque la lectura abre una ventana

al mundo y permite el diálogo intercultural. Las autoras indican que la alfabetización debe contribuir a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que hay que propiciar la comunicación escrita con personas del entorno familiar y público y que se deben establecer sinergias entre: *a)* la alfabetización de niños y la de adultos; *b)* la escuela y la comunidad, usando la lengua indígena y el español, respetando las funciones sociales de cada lengua en el uso de la lengua escrita. Por último, mencionan que los materiales de lectura deben vincularse a procesos reales y potenciales de transformación personal y comunitaria y que la educación es capaz de dotar de calidad a los procesos de participación para el desarrollo.

Hallazgos y desafíos implícitos

De los casos presentados se pueden extraer algunas reflexiones y desafíos generales que he tratado de agruparlos con un cierto orden, para facilitar a quien esté interesado en ello, su posterior análisis.

Frente a los ODM

- A pesar de los compromisos gubernamentales en el marco de los ODM no se comprende a la alfabetización de adultos como un factor indispensable del desarrollo continuo de la educación básica ni de los resultados positivos para la alfabetización a partir del apoyo a la educación primaria.
- No obstante la presencia de la escuelas en regiones indígenas y de que esta es fundamental para la disminución de la brecha entre indígenas y no indígenas en cuestiones de analfabetismo, esta persiste y persistirá en el futuro, a no ser que se tomen medidas urgentes. Se deben establecer nexos entre la escuela y la educación de adultos.

- La reducción de los índices de analfabetismo a nivel nacional exige políticas coherentes y mayores esfuerzos financieros, priorizando la atención a las mujeres indígenas adultas.
- Existen países en los que la alfabetización es una política pública pero la falta de apoyo político da como resultado que la situación todavía se encuentre lejos de ser transformada, a pesar de los esfuerzos realizados (Guatemala).
- La alfabetización casi nunca se considera —de manera sostenida— como una cuestión central en la definición de prioridades de la inversión educativa y en, este mismo marco, el porcentaje destinado a ella es mínimo. Por ello, aun cuando existen estrategias de reducción de la pobreza no hay mayor incremento del gasto para alfabetización. Ahora bien, hay que anotar que aunque el financiamiento es importante no siempre equivale a aumento de alfabetismo o aumento de la calidad educativa.
- Se han incrementado las inversiones condicionadas para la educación: recepción de bonos por cada hijo matriculado, recepción del bono educativo por la asistencia regular de los niños matriculados a los centros de salud, gratuidad de la escuela, sin embargo, todavía se producen conflictos en este tema porque concurren intereses diversos, como los de partidos de gobierno, de las ONG, de los gremios, de la empresa editorial, entre otros.
- La dotación de becas a niñas indígenas y en general a personas bajo la línea de pobreza, ha incidido positivamente en el incremento de la escolaridad.
- El VIH está afectando la escolaridad de jóvenes y adultos, sobre todo en comunidades afrodescendientes (kriol y garífunas), también en comunidades indígenas, aunque en menor grado. En todos los casos, los cambios operados se explican por razones de trabajo (los marineros y embarcados), por cambios que han alterado profundamente la vida comunitaria (turismo sexual) o por la migración, que

propicia el cambio de algunas personas a nuevos patrones de sexualidad.

Correlaciones socioeducativas

- Existe una correlación entre pobreza y analfabetismo, ruralidad y analfabetismo, género y analfabetismo, etnicidad indígena y analfabetismo.
- Hay más analfabetos entre los indígenas que entre los no indígenas.
- La brecha de alfabetismo entre indígenas y no indígenas persiste en todos los grupos de edad y en las áreas urbanas y rurales.
- Las mujeres indígenas alcanzan mayores tasas de analfabetismo en comparación con los hombres indígenas y con hombres y mujeres no indígenas.
- Los afrodescendientes alcanzan mayores tasas de alfabetismo y escolaridad, en comparación con los indígenas y con los ladinos, hecho que parece explicarse por razones culturales (p. e. los negros ingleses, garífunas de Honduras; los garífuna en Guatemala).
- En pocos casos los indígenas alcanzan tasas más altas de alfabetismo que los ladinos (p. e. los xinca de Guatemala).
- Los discapacitados, migrantes, refugiados, desplazados de guerra son los excluidos de los procesos de alfabetización.
- Las situaciones de repliegue (los pech y tolupanes en Honduras) o del aislamiento mal llamado «voluntario» (los waorani en Ecuador) implican incremento del analfabetismo y la subescolaridad.
- Las migraciones internas y externas, las presiones sobre los territorios y el asedio a los pueblos por parte de madereros, ganaderos, mega proyectos de desarrollo, mega construcciones sin atención a las formas de vida influyen en los procesos de abandono de la escuela y, en el caso de la alfabetización, no se han planeado políticas de mitigación.

- Se observan similitudes en cuanto a la concentración del analfabetismo entre comunidades indígenas y ciudades receptoras de la migración (p. e. casos de México, Ecuador).
- Las mujeres indígenas que migran a las ciudades encuentran mayores dificultades que los varones para acceder a la alfabetización. Las mujeres indígenas urbanas sólo tienen opción de alfabetizarse en castellano.
- Las mujeres indígenas migrantes analfabetas funcionales no tienen oportunidades para potenciar sus capacidades de lectura y escritura.
- En todos los grupos de edad el mayor analfabetismo recae en la población hablante de una lengua indígena frente a la no hablante de una lengua indígena.

Diversidad lingüística y cultural y condiciones para la literacidad

- Los factores culturales como la fijación de los roles sociales por género, machismo, violencia sexual, etc., inciden en el analfabetismo y en la baja escolaridad.
- En general no se han elaborado políticas lingüísticas para la alfabetización.
- En los procesos de alfabetización no sólo se imponen las lenguas europeas (castellano, inglés) sino también otra lengua indígena que desplaza a otra (p. e. se alfabetiza en miskitu a los tawahka en Honduras).
- Es necesario producir materiales en lengua indígena relevantes y significativos, que respondan a necesidades de aprendizaje y a las características del entorno social, cultural y lingüístico, pero también a las capacidades lectoras de los nealfabetizados. Se han hecho esfuerzos pero a excepción de Cuba no son suficientes.
- Hay que propiciar el uso social de la escritura en la comunicación escrita y en el entorno familiar y público.

- En comunidades subescolarizadas las percepciones acerca de la utilidad de la educación también limitan las opciones a favor de la escolaridad: la educación tiene una doble interpretación, por un lado es idealizada y por otro, se piensa que no sirve para nada.
- Aunque existen leyes de lenguas o propuestas de ley en varios países de la región no hay consistencia con las propuestas de la escolaridad bilingüe y de la alfabetización bilingüe (México, Guatemala, Nicaragua, Ecuador, Bolivia).

Problemas propios de la alfabetización

- La alfabetización es «eventista» y no obedece a políticas públicas sostenidas. Cada turno de los partidos políticos sirve para «abatir» el analfabetismo. Lo grave es que tampoco hay políticas sostenidas por parte de las propias organizaciones indígenas. Algunas ONG parecen favorecerse de esta situación.
- En algunos países la educación de adultos está a cargo de las iglesias, las ONG y no hay mayor responsabilidad pública a la vez que tampoco existe un control de calidad sobre ese trabajo.
- No hay profesionalización de los alfabetizadores, todos son formados en cursos fugaces de capacitación y no poseen sueldo sino bonificación.
- Las metodologías son muy tradicionales y se han esclerosado pese a que ha evolucionado el concepto de alfabetización.
- En la alfabetización bilingüe hay una visión estática del pasaje de L1 a L2, hecho que se explica porque los propios conceptos de L1 son estáticos y las mismas organizaciones indígenas promueven la alfabetización en lengua indígena como lengua materna aunque existan procesos de pérdida de la lengua ancestral.

- No hay una propuesta de alfabetización intercultural, aunque se ha iniciado este discurso a nivel de reivindicación identitaria indígena.
- Existen dificultades para pasar del nivel experimental a los niveles masivos de alfabetización.
- Se pueden observar dificultades/desarticulación para asegurar la promoción, la continuidad, la intercambiabilidad entre modalidades del sistema educativo.
- No hay conceptos socialmente producidos acerca de la calidad educativa y no se toman en cuenta los conceptos de calidad generados por los pueblos indígenas y que tienen que ver, por ejemplo, con la recuperación de la memoria histórica, la inclusión de las cosmovisiones, espiritualidad, conocimientos, tecnologías, entre otros. Para la alfabetización EBI se usan por lo general criterios clásicos de medición de destrezas.
- No hay en rigor un currículo de alfabetización ni monolingüe ni bilingüe, sólo cartillas *ad hoc* a los eventos de alfabetización.
- No hay estrategias para manejar las disparidades y heterogeneidades dentro de los grupos de alfabetización.
- No se dan respuestas a problemas de plurilingüismo (p. e. islas plurilingües como Ixcán, Guatemala).
- Falta de relevancia para la empleabilidad y dificultades en la formación para el trabajo: la naturaleza del mismo mercado de trabajo, la precariedad del empleo, la obsolescencia de la tecnología en relación al mercado, la desarticulación entre tecnología y defensa de tierras, territorio, medio ambiente.
- Los procesos de alfabetización son muy largos (entre 6 y 9 meses) y carentes de acreditaciones intermedias. Períodos más cortos facilitarían la reinserción en niveles subsiguientes sin volver a repetir todo el proceso que ya es demasiado largo.

- Existen dificultades para armonizar procesos educativos, así como para adquirir habilidades para el trabajo en contextos de pobreza, ya que son procesos de largo aliento que se sustentan en la organización social y que, además, deben responder a necesidades específicas de desarrollo local y microregional.

Bibliografía

- CUNINGHAM KAIN, Mirna (2009), «Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas: La experiencia de Nicaragua», en López, Luis Enrique y Hanemann, U. (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala, UIL-UNESCO y GTZ, (en prensa).
- FUNDACIÓN MYRNA MACK (2009), *De una guerra a la otra, suplemento*, en Prensa Libre, Guatemala, 25 de febrero.
- KOSKINEN, Arja (2007), *Diagnóstico Educativo de Nicaragua*, Nicaragua, IBIS, septiembre.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2009), «La educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina: Lecciones aprendidas desde la alfabetización», en López, Luis Enrique y Hanemann, U. (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala, UIL-UNESCO y GTZ, (en prensa).
- LÓPEZ, Luis Enrique y HANEMANN, Ulrike (comps.) (2006), *Adult Education for Indigenous Peoples and Minorities: A Thematic Review, Report on the Workshop Held at the CONFITEA V Mid-Term Review Conference*, Bangkok, Tailandia, septiembre de 2003, Hamburgo, UNESCO, Institute for Lifelong Learning.
- (2009) *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala, UIL-UNESCO y GTZ, (en prensa).
- MOYA, Alba (2004), «De las relaciones interétnicas a la interculturalidad en los Andes», en CAFOLIS/FUNADES (eds.), *Derivas de la interculturalidad, Procesos y desafíos en América Latina*, Quito, Artes Gráficas Silva.
- MOYA, Ruth (2006), «Los pueblos indígenas y afrohondureños», en Secretaría de Educación/PRONEAAH (eds.), *Hacia una educación intercultural y bilingüe, Guía Didáctica para el Ciclo*

- I de la escuela primaria EIB*, Tegucigalpa, SE, Col. Maestros de nuestros pueblos, n.º 2.
- (2007) *Participación social, Banca multilateral y Educación Intercultural Bilingüe*, Bolivia, Ecuador y Perú, Sonimágenes del Perú, Lima.
- (2008), *Diagnóstico educativo regional: Guatemala, Honduras, Nicaragua, Guatemala* (en preparación para la impresión).
- REPÚBLICA DEL ECUADOR (2008), *Constitución del Ecuador*, Quito, Centro Gráfico DINSE-Ministerio de Educación.
- REPÚBLICA DE HONDURAS (2001), *Características generales de las lenguas, Conforme a los resultados del XI Censo Nacional y V de Vivienda, Año 2001*, Honduras, Secretaría del Despacho de la Presidencia-Instituto Nacional de Estadística, Estudios Especiales n.º 20.
- RIVERA, Otto (2007), *Diagnóstico educativo de Guatemala*, Guatemala, Ibis-CAM, septiembre.
- SCHMELKES, Sylvia, ÁGUILA, Guadalupe y NÚÑEZ, M.^a de los Ángeles (2009), «Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México», en López, Luis Enrique y Hanemann, U. (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala, UIL-UNESCO y GTZ (en prensa).
- TORRES-RIVAS, Edelberto (1993a), «Introducción a la década», en Edelberto Torres-Rivas (ed.), *Historia general de Centroamérica, Historia inmediata*, España, Sociedad Estatal Quinto Centenario/FLACSO, ediciones Siruela, vol. VI, pp 11-30.
- (1993b), «La sociedad: la dinámica poblacional, efectos sociales de la crisis, aspectos culturales y étnicos», en Edelberto Torres-Rivas (ed.), *Historia general de Centroamérica, Historia inmediata*, España, Sociedad Estatal Quinto Centenario/FLACSO, ediciones Siruela, vol. VI, pp. 163-207.
- UNESCO (2005a), *La alfabetización de adultos, Educación para Todos, La alfabetización, un factor vital*, París, UNESCO.
- (2005b), *Educación para Todos, La alfabetización, Un factor vital, Resumen*, París, UNESCO, Graphoprint.
- (2006), *Informe de seguimiento de la EPT, 2006, Panorama Regional, América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- YÁNEZ B., Fernando A. (2009), «Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Ecuador», en López, Luis Enrique y Hanemann,

- U. (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala. UIL-UNESCO y GTZ (en prensa).
- ZÚÑIGA, Madeleine (2009), «La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Perú», en López, Luis Enrique y Hanemann, U. (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala, UIL-UNESCO y GTZ, (en prensa).

3. Los hombres y las mujeres del maíz. Educación intercultural para una ciudadanía alterna

María Bertely Busquets*

Introducción

En el mundo maya actual se designan *hombres y mujeres del maíz* a las personas campesinas e indígenas que, en reminiscencia al Popol Vuh, se asumen como *verdaderas*. En parte se definen de este modo porque viven *en* la naturaleza, de acuerdo con los tiempos y ritmos cíclicos que dicta la *Madre tierra*, en contraste con las mujeres y los hombres *falsos*, hechos de materiales artificiales como los que se utilizan para levantar las ciudades y las fábricas que afectan el equilibrio social y ambiental del planeta.

En este reporte de investigación se resumen algunos logros de la propuesta educativa para una ciudadanía intercultural activa y solidaria diseñada en colaboración con los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes¹ del estado de Chiapas, México.

* María Bertely es doctora en Educación. Sus líneas de investigación son antropología e historia de la educación y relaciones étnicas e identidades comunitarias. Es autora de más de diez libros sobre procesos educativos, así como de más de una veintena de artículos y capítulos en libros. Actualmente es investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

1. Estos educadores se autodenominan *independientes* porque, aunque comparten la misma propuesta educativa con los educadores de la UNEM, se distinguen de ellos por asumir una posición que comulga con la ruptura del diálogo con el Estado, a partir de su incumplimiento de Los Acuerdos de San Andrés firmados con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

En ambos casos, trátase de educadores de la UNEM o independientes, estos fueron elegidos por sus comunidades para hacerse cargo de la educación escolar que desean para sus hijos: una educación que forme a los actuales *hombres y mujeres del matz* para ser personas y desarrollarse en sus territorios y contextos propios. Hombres y mujeres capaces de intercambiar estos aprendizajes y posibilidades con otros indígenas y no indígenas y, de este modo, aptos para fortalecer tanto el arraigo territorial como la relación activa y consciente de todas las personas de este mundo con la naturaleza.

Comencemos con una aclaración. El arraigo territorial no alude sólo a la vida comunal y campesina, sino a la necesidad de multiplicar en todo el planeta a *hombres y mujeres verdaderos* que, lejos de sentirse ajenos a la naturaleza como sucede entre los urbanitas, se hagan conscientes de su arraigo en la tierra común que habitamos.

Asumir esta posición implica que en la filosofía política actual de los indígenas involucrados o influidos por el movimiento zapatista, las distinciones y el conflicto intercultural e histórico entre personas *verdaderas* y *falsas* está presente. En parte, esto se debe a una educación oficial que las separa y enajena del entorno natural, sea porque les enseña que deben explotar y dominar a la naturaleza para modernizarse, o porque se las convence de que únicamente abandonando sus territorios y acumulando bienes materiales pueden llegar a *ser alguien*, mejorar sus condiciones de vida, así como dejar atrás la pobreza. Las personas *falsas* se desarraigan, emigran y abandonan sus lugares de origen por la crisis agrícola y porque creen que la *Madre tierra* está seca y muerta. A estas personas les atraen en demasía los satisfactores urbanos, y no son capaces de hacerse cargo de la responsabilidad que exige el ejercicio activo de sus derechos indígenas y ciudadanos. Estos derechos, avalados en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otros instrumentos legales, reconocen

entre otros, el derecho a la autodeterminación y autonomía de los pueblos indígenas.

En este caso no profundizo en la historia de las políticas educativas indigenistas, interculturales o pluralistas en México (Bertely, 1998a), ni en los efectos del modelo multicultural neoliberal en el diseño de propuestas educativas que buscan transformar las actitudes racistas y excluyentes por medio de la tolerancia y el diálogo intercultural respetuoso; que vinculan en términos mecánicos la escolarización de la población con la superación de la pobreza y la movilidad social; y que promueven un proceso de individualización, diferenciación interna y concentración del poder al interior de las comunidades indígenas por medio de la profesionalización. Tampoco presento la trayectoria de la UNEM, que he expuesto en otros trabajos ya publicados (Bertely, 2007; Bertely y Gutiérrez, 2007; Bertely, 2010).

Con este artículo reitero en el potencial filosófico, político y pedagógico derivado de la investigación intitulada *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el Movimiento Pedagógico Intercultural Bilingüe de los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*,² con énfasis en 1) el sentido ontológico y los valores que inspiran una propuesta filosófica global alterna, expuestos a lo largo de los apartados; 2) la pertinencia política y educativa de la interculturalidad como conflicto entre tipos culturales, implícita en el nombre que se dio al cuaderno de trabajo *Los hombres y las mujeres del matz. Democracia y derecho indígena para el Mundo* (Bertely, 2008); así como 3) la relevancia peda-

2. El proyecto focal-México forma parte del proyecto general *Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*, financiado por la Fundación Ford y coordinado académicamente por Fidel Tubito y Juan Ansión de la Pontificia Universidad Católica del Perú en seis países (El Perú, Bolivia, Brasil, Nicaragua, Ecuador y México).

gógica implícita en las hipótesis, preguntas y opciones metodológicas que guiaron un proyecto de investigación fundado en la colaboración (Leyva, Burguete y Speed, 2008).

La pertinencia política y educativa de la interculturalidad como conflicto entre tipos culturales

Para iniciar, reitero cuestiones que he planteado en otra parte y que no puedo obviar (Bertely, 2009). En particular, me he planteado las siguientes interrogantes: ¿la crítica antropológica a la oposición y al transicionismo *folk-urbano* —del todo pertinente— puede motivar un nuevo proceso de integración de carácter neoliberal y multicultural? y, a la inversa, ¿la exaltación intencional de *tipos culturales* distintivos —impertinente en términos interpretativos— puede resultar más pertinente a los movimientos indígenas contemporáneos?

Para atender a estos cuestionamientos me he apoyado en la crítica que planteó Oscar Lewis en *Life in a mexican village: Tepoztlán restudied* (1951) a la transición *folk-urbana* que sostuvo Robert Redfield en *Tepoztlán. A Mexican Village* en 1930, así como en la réplica que se dio entre ellos publicada más tarde (Lewis, 1968). Estos debates anteceden los que se dan actualmente entre los enfoques comunitaristas y los liberales; los primeros interesados en defender el potencial organizativo de las comunidades tradicionales (MacIntyre, 1992; Walzer, 1994; Taylor, 1994) y los segundos restringiendo la aplicación de los derechos indígenas y diferenciados al interior de los márgenes que establecen los derechos ciudadanos, humanos y universales (Rowls, 1991; Dworkin, R., 1993).

Pero además, Oscar Lewis llamó la atención acerca del peso que tenían la posición política y los juicios de valor de Robert Redfield en sus afirmaciones, a partir de lo cual se le

podía acusar de padecer *una especie de primitivismo cultural* así como el clásico *malestar* del hombre civilizado con respecto a su cultura. Lo que Lewis no explicitó en su momento, fueron sus propios juicios de valor e identificación con el liberalismo y los planteamientos modernizadores de la época que le tocó vivir, implícitos en su crítica. Entonces, puedo sostener que tampoco en el proyecto aquí considerado tuvo espacio la neutralidad valorativa, aunque estoy convencida de que existen postulados y afirmaciones que, a la larga, pueden probarse como falsos o verdaderos.

De este modo, el *continuum folk-urbano* planteado también en la obra *Yucatán, una cultura en transición* (Redfield, 1944) resultó falso, porque a inicios del siglo XXI conviven sociedades diversas, heterogéneas y multiculturales tanto en zonas rurales como en las complejas metrópolis urbanas. Para los intérpretes de las culturas y los procesos de identificación social y étnica contemporáneos, caracterizar a una *comunidad folk* como opuesta a la sociedad urbana resulta inverosímil y, a partir de las mismas evidencias empíricas, hasta impertinente. Esto se debe a que, por una parte, la comunidad no existe como unidad auto-contenida, auto-preservada, homogénea e integrada, ni se regula únicamente por lazos de cooperación, solidaridad, reciprocidad y parentesco, ni por jerarquías y formas de organización tradicionales.

Pero, por la otra, la sociedad urbana tampoco es una fuente inagotable de cambios socioculturales, ni priva en ella sólo la envidia y el individualismo. La sociedad urbana experimenta tantos conflictos, tensiones, desorganización social y heterogeneidad como cualquier comunidad rural, y en ella no sólo se manifiestan relaciones de dominación, un proceso pleno de secularización y desajustes familiares, sino diversas formas de solidaridad. Lo que es observable a primera vista es que ambas sociedades, no obstante sus diferencias, están interconectadas y relacionadas.

La respuesta paradójica que surge a partir de la identificación de *tipos culturales* contrastantes pero relacionados y sometidos a procesos de apropiación y control local específicos, como lo plantea entre otros Guillermo Bonfil Batalla (1987, 1990), estriba en que las oposiciones tipológicas pueden resultar políticamente pertinentes en materia de derechos indígenas, no obstante su maniqueísmo e impertinencia interpretativa. Esto, a la luz de otros estudios que reportan la existencia de múltiples mediaciones interculturales e identidades compuestas, híbridas o amalgamadas (González Apodaca, 2004; De la Peña, 1998, 1999a, 1999b; García Canclini, 1989; Bertely, 1998b).

¿Cómo explicar esta paradoja? Una explicación posible es que la exaltación intencional de *tipos culturales* contrastantes, postulada a partir de las relaciones de dominación y subordinación que se dan entre ellos, nos ayuda a identificar con más claridad los motivos del conflicto intercultural. En lugar de tratarse de una exaltación *primitivista*, la identificación de estos contrastes puede fortalecer y clarificar nuestras posiciones filosóficas, éticas y políticas con respecto a los derechos indígenas y el ejercicio del poder en las relaciones interculturales. Al respecto, en lugar de aspirar a la supuesta armonía que debiese privar en estas relaciones, pareciera más importante documentar las expresiones históricas y actuales de la dominación y del conflicto intercultural para, desde ahí, marcar los contrastes *típicos* y ontológicos entre los modelos de sociedad en pugna.

¿Qué beneficios humanos, sociales, culturales y territoriales han traído la modernidad occidental, la escolarización oficial y el desarrollo científico y tecnológico para los pueblos indígenas y para el mundo? En Chiapas, como tales beneficios han llegado escasamente a los indígenas y más bien se han dañado sus territorios, lenguas y culturas ancestrales, se propició la emergencia de un proceso de resistencia activa, así

como el control paulatino sobre los territorios y recursos propios, incluidos los conocimientos, las prácticas productivas y religiosas, las lenguas y las formas de organización, de justicia y de gobierno indígenas. Esto, aún antes de haberse iniciado el movimiento zapatista.

Pero este movimiento no tiende al separatismo sino a la construcción de una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado nación en México (Urban y Sherzer, 1991) que involucre a la sociedad nacional y global. Los cambios constitucionales que esta nueva relación supone, así como el mismo hecho de encontrarse en resistencia activa por el incumplimiento de los *Acuerdos de San Andrés* por parte del gobierno, implica transformar los valores, las prácticas y los comportamientos sociales hegemónicos, así como el modelo democrático, jurídico y ciudadano liberal dominante que, de manera paulatina, ha tendido a la neo-liberalización.

Como expresión de una paradoja que supone fuertes tensiones entre la pertinencia política o interpretativa de nuestras posiciones académicas, diluir los contrastes entre tipos culturales a partir de lo observable parece mediatizar el potencial jurídico, ético y político que se deriva en oposiciones, en alguna medida, dialécticas. Esta mediatización sucede, por ejemplo, cuando las nuevas identidades étnicas se naturalizan y clasifican en compuestas, híbridas, amalgamadas o de cualquier otra manera para derivar de ahí diversos modelos de inclusión ciudadana. Aunque estos modelos responden al mosaico multicultural que emerge de los procesos de migración, la complejidad urbana y el acceso a las nuevas tecnologías, informaciones y consumos culturales, parecen funcionales y adecuados al modelo económico neoliberal de integración global. Este modelo se caracteriza como abierto, flexible, imperfecto, inequitativo y excluyente, y su expansión depende de la concentración económica y la extracción ilimitada de recursos naturales estratégicos en territorios que aún

siguen habitando los pueblos indígenas, con los consecuentes impactos negativos en el equilibrio sociedad-naturaleza.

Ante estos modelos de inclusión ciudadana, el Estado nación considera que su obligación estriba en formar a las nuevas generaciones que tarde o temprano abandonarán sus territorios, para que respondan y se adapten a las exigencias culturales y productivas del mundo contemporáneo habiendo adquirido las competencias básicas que los lleven a desempeñarse con menores desventajas.

De ahí que la interpretación multicultural,³ llevada al ámbito de la educación, no resulte políticamente pertinente a las demandas de los movimientos indígenas que buscan reformar las bases del proyecto cultural dominante y, con ello, asegurar la integridad sociedad-naturaleza, la paz social y la estabilidad mundial. Esto, en contraste con *la interculturalidad como conflicto entre tipos culturales*, la cual sí responde a las demandas indígenas. Este tipo de interculturalidad educa con fines libertarios y coloca a los alumnos indígenas y no indígenas en situaciones dilemáticas que los llevan a comparar entre comportamientos, valores, modos de vivir la territorialidad y de relacionarse con la naturaleza alternos, así como a optar entre distintas maneras de organizarse y de autogobernarse, así como a ejercer *otros* modelos ciudadanos que buscan reformar las bases del Estado nación.

Aunque estos rasgos contrastantes no se expresan en estado *puro* en la vida cotidiana, porque los daños al ambiente también son provocados por los indígenas y en sus comunidades existen facciones, cacicazgos y fuertes diferenciaciones sociales (Bertely, 1998b), su presencia en las actividades de la vida práctica permiten su explicitación. Esta explicitación es posible porque del

3. Para una discusión de los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad consultar Dietz (2003).

mismo modo en que determinadas formas de reciprocidad y solidaridad se practican en las comunidades rurales aisladas, en los campamentos de jornaleros agrícolas y en los barrios periféricos y colonias metropolitanas, también se ejerce el egoísmo, el individualismo, la competencia y la concentración del poder en estos contextos. En el marco de la *interculturalidad como conflicto entre tipos culturales*, lo que cambia es el énfasis que tienen estas prácticas y comportamientos en las sociedades indígenas y no indígenas, reportándose en algunos ámbitos de la vida personal y social oposiciones radicales que se expresan, sobre todo, en la relación sociedad-naturaleza.

Desde un marco educativo libertario y dilemático, lo que se busca es fortalecer la conciencia de arraigo territorial entre los indígenas y todas las personas del mundo, lo cual significa que tanto en zonas rurales como urbanas los *hombres y las mujeres verdaderos* tienen la oportunidad de descubrir que *están en y forman parte de* la naturaleza. La presencia de determinadas formas de solidaridad y reciprocidad, descubierta gracias al contraste entre tipos culturales, sugiere no únicamente la convivencia respetuosa entre marcos legales, éticos y políticos distintos, sino *optar* entre estilos de vida y democráticos alternos.

En contraste con la posición romántica derivada de la interpretación multicultural, la *interculturalidad como conflicto entre tipos culturales* (Gasché, 2008a; Gasché, 2008b) demanda de educadores y alumnos indígenas y no indígenas reconocer los *rasgos sociales típicos* de sus respectivos modelos de sociedad. Este reconocimiento no supone que desconozcan la imbricación entre culturas y fronteras étnicas, sino asumir que los efectos de la civilización llamada «occidental» son en alto grado devastadores para todos y que, a contracorriente, existen *Otros* valores y prácticas sociales que también se ejercen en la vida diaria y pueden contribuir al bienestar individual y colectivo.

Cuando esto sucede, los indígenas escolarizados y profesionistas enfrentan el dilema de ceder sin más ante el espejismo y el deseo de desarraigo, progreso y modernidad occidentales, con lo cual se ufanan por hacer suyos los valores y las prácticas de la sociedad hegemónica, o de controlar esta seducción por medio del fortalecimiento y el arraigo a *Otro* tipo de sociedad, donde viven los hombres y las mujeres *verdaderos*. En esta *Otra sociedad* o cultura vive gran parte de los indígenas rurales o urbanos que, aunque comparten muchos gustos, deseos, pensamientos y modelos de comportamiento dominantes, se resisten al desarraigo al mantener una relación material o simbólica con la *Madre naturaleza*, y al vitalizar las redes de paisanaje, los lazos de parentesco, las prácticas de reciprocidad y de solidaridad, así como las comunidades morales que los hacen distintos aún en el contexto citadino (Martínez Casas y De la Peña, 2004).

Cuando el dilema intercultural cede ante la naturalización de las hibridaciones o amalgamas étnicas se alimentan tanto el multiculturalismo neoliberal como el proceso *etnofágico* a los que alude Héctor Díaz Polanco (2006). En este caso, mientras los antropólogos contemplan e interpretan la realidad empírica sin intenciones de transformarla, los diseñadores de políticas públicas se adaptan a las dinámicas imperfectas y aparentemente irreversibles que dicta la integración global.

En contraste, cuando transitamos del multiculturalismo a la *interculturalidad como conflicto entre tipos culturales*, contamos con la posibilidad de identificar los rasgos positivos de la sociedad indígena, lo cual resulta aleccionador y liberador para el mundo global porque lo lleva a dudar acerca de los beneficios absolutos que se derivan de los modos urbanos y occidentales de vida. Este contraste resulta ilustrativo porque sitúa las formas de vida indígenas, hasta ahora subalternizadas, en un estatus ético, democrático y jurídico más humano, en contraste con el modelo social dominante.

La importancia de las posiciones, los principios y los dilemas éticos, territoriales y jurídicos

Las hipótesis de trabajo y las conjeturas siempre están presentes al inicio de un proyecto de investigación. Pero cuando se trata de una pesquisa cuyos objetivos son —además de académicos— políticos y educativos, se agregan a estas hipótesis las posiciones filosóficas, ontológicas y jurídicas que requiere un proyecto de este tipo.

En consecuencia, si nuestro compromiso tiene que ver con el *acto de educar* debemos preguntarnos: ¿educar desde dónde y para qué? Al asumir la *interculturalidad como conflicto entre tipos culturales*, nos situamos en una clara posición política y educativa con respecto a las luchas indígenas y los derechos de estos pueblos a la autodeterminación y autonomía; esto, con miras a construir una nueva relación con el Estado nación en México y, en general, con la sociedad no indígena.

Esta posición y objetivo estuvieron presentes desde el 2004, cuando la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y organizaciones hermanas (Las Abejas y ECIDEA)⁴ participaron en el proyecto «Tarjetas de Autoaprendizaje» (Bertely, 2004), inspirado en el pensamiento filosófico y político de Jorge Gasché. Desde 2006 al 2008, durante mi colaboración en una serie de talleres de *interaprendizaje inductivos e interculturales* en el marco del proyecto Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el Movimiento Pedagógico Intercultural Bilingüe de los Altos, la Región Norte y la Selva

4. Los resultados del proyecto «Tarjetas de Autoaprendizaje» han sido publicados en diversos medios y foros, habiéndose derivado, además del proyecto en torno a la ciudadana intercultural aquí reportado, otros más en los ámbitos de la formación de maestros para el medio indígena y el diseño de modelos curriculares alternativos.

Lacandona de Chiapas, intentamos responder a la siguiente pregunta: ¿cómo educarse para ejercer en la vida práctica *Otra ciudadanía*, sustentada en el ejercicio pleno de la autodeterminación y la autonomía por derecho?

La búsqueda de una estrategia metodológica adecuada para responder a esta pregunta se apoyó de nuevo en la perspectiva filosófica, política y pedagógica de Jorge Gasché (2008a, 2008b), la cual sostiene que en los sistemas educativos latinoamericanos los conceptos relacionados con el ejercicio de una ciudadanía diferenciada y, en particular, con los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas —expresados por académicos, tecnócratas y algunos líderes indígenas— se caracterizan por su carácter idealista, genérico y abstracto.

En lugar de respuestas verbales y buenas intenciones, debimos acuñar un modelo de educación ciudadana intercultural fundado en una concepción *pragmática, situada y activa de la cultura*. Algunos principios que inspiraron esta iniciativa fueron:

- a) Que a determinados tipos de sociedad corresponden determinados tipos de democracia.
- b) Que la democracia *desde abajo* contribuye a la densificación del tejido social.
- c) Que la solidaridad y la reciprocidad, como rasgos propios de las sociedades indígenas, promueven formas de organización comunitaria y de gobierno, así como valores, conocimientos y normas sociales, que favorecen la integridad sociedad-naturaleza.

En términos generales, lo que hicimos fue investigar y explicitar el discurso político indígena y el contenido práctico implícito en las conductas, las rutinas y actividades cotidianas de los comuneros, para derivar de ahí tres tipos de alfabetización:

- a) Una *alfabetización ética* que busca explicitar los valores positivos de los pueblos indígenas en situaciones y actividades prácticas y, en su caso, de otros grupos subalternos, para contrastarlos con los valores que afectan el *buen vivir*. Estos valores son, para los pueblos mayas que diseñaron finalmente el material respectivo: el mundo vivo, el acuerdo, la palabra, el trabajo, el respeto, la cooperación, la solidaridad y la resistencia; todos ellos como valores que contrastan con la competencia y el individualismo, entre otros, propios de la sociedad urbana y occidental.
- b) Una *alfabetización territorial* expresada en la identificación de las posibilidades, los problemas y los dilemas implicados en el control, el uso y el disfrute del territorio y los recursos *propios* en la vida diaria, incluidos los territorios rurales y urbanos, así como los territorios reales y simbólicos a partir de los cuales se identifican los pueblos indígenas y otros grupos subalternos como los refugiados políticos, los migrantes y las comunidades transnacionales. Para fortalecer esta alfabetización se utilizan mapas vivos, dibujos, fotografías y distintos recursos evocativos producidos por los educadores y los mismos pobladores —incluidos comuneros, jóvenes y niños de las localidades—, que explicitan la integridad sociedad-naturaleza, en contraste con la separación e ignorancia que al respecto priva en la sociedad industrializada y urbana, sometida a las leyes del mercado global.
- c) Una *alfabetización jurídica* que promueve el acceso, conocimiento y aplicación situacional y práctica de los instrumentos jurídicos y legales internacionales, nacionales y comunitarios en materia de derechos humanos, derechos indígenas, derechos de las niñas y de los niños y, en su caso, de aquellos relacionados con los derechos ciudadanos; esto, en contraste con el manejo idealista,

genérico y abstracto de ellos, propio de la educación oficial.

Estos tipos de alfabetización, objetivados en lecciones derivadas a partir de relatos reales, fortalecen tanto los *rasgos positivos* de las sociedades indígenas, minorizadas o en situación de exclusión, como diversas posibilidades para el ejercicio práctico y vivencial de la autodeterminación y la autonomía por derecho. Desde ese lugar, optamos por *Otra educación ciudadana* que se vitalizara por medio de actividades realizadas en la vida diaria por personas mancomunadas, donde el *Arraigo* o *Abandono Territorial*, la relación sociedad-naturaleza y el sentido ontológico del mismo *acto de educar* se construyeran al enfrentar diversos dilemas éticos, territoriales y jurídicos. Las situaciones dilemáticas surgen al contrastar los modelos democráticos, los significados culturales y los valores éticos *típicos*, así como los modos concretos de relacionarse con el territorio y de ejercer el derecho al interior y entre las sociedades en conflicto.

De este modo, educar para *Otra ciudadanía* nos llevó a contrastar y explicitar modelos democráticos alternos. En términos *típicos*, el modelo democrático liberal pone el acento en una cultura política de corte electoral, cuyos valores y conductas deben asumir ciudadanos individuales dispuestos a participar, en un marco de supuesta libertad e igualdad de condiciones, en determinados órdenes civiles, niveles de gobierno y formas de justicia y de representación pública. Entre otras expresiones, este modelo de democracia funciona para negociar los conflictos de intereses entre las mayorías y las minorías así representadas, y para dejar en los supuestos representantes del pueblo las decisiones para el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos y el control sobre diversos recursos, entre los que se encuentran los naturales. En la mayoría de los casos, tratándose del modelo democrático que funciona en una sociedad *desarraigada*, el

interés máximo sobre los recursos naturales es que puedan ser explotados en beneficio de los ciudadanos.

Las formas de organización y de gobierno indígenas, como las que privan en otros grupos subalternos organizados en defensa de sus propios intereses frente al poder, están también influidas por el modelo liberal y, por lo mismo, los individuos y facciones compiten para recibir los beneficios y prebendas que ofrece el modelo democrático dominante. No obstante esta influencia, los pueblos indígenas y otros grupos organizados reportan *típicamente* una cultura política activa y solidaria que atiende en gran medida a los intereses colectivos. Esta cultura se funda en cargos y responsabilidades rotativos y horizontales, donde los valores éticos y los comportamientos sociales son sancionados por personas que se autoidentifican por compartir un territorio, lealtades e intereses comunes, así como lazos de vecindad, de amistad y de parentesco ritual o consanguíneo que aseguran la presencia de la solidaridad y la reciprocidad entre las familias y las personas.

En los pueblos indígenas, la asignación de los cargos civiles y religiosos, el ejercicio de la justicia al interior de las comunidades, así como la toma de decisiones con respecto a una diversidad de asuntos que incluyen desde problemas individuales y los que se dan entre las familias, hasta cuestiones relacionadas con la propiedad de la tierra, suelen asumirse en un marco de responsabilidad común y respeto a la palabra. Esto, en atención a los acuerdos colectivos que se toman en reuniones y asambleas comunitarias. En estos casos, aunque los acuerdos suelen tomarse a favor del bien común, se reconocen las diferencias individuales y establecen consensos. Lo anterior, en función de una *autonomía de facto* cuyo ejercicio histórico no se restringe a una participación política pasiva con fines electorales y representativos.

Dicho lo anterior, el reconocimiento jurídico a la autodeterminación y autonomía de los pueblos indígenas *por derecho*,

implica que ellos puedan controlar por medio de la educación sus recursos materiales y simbólicos, regirse en atención a sus propias formas de organización y de gobierno y, sobre todo, ejercer en un marco de interlegalidad y con plena libertad *Otros valores éticos, territoriales y jurídicos* que —en contraste con la sociedad no indígena— se recrean en actividades prácticas y en función del *arraigo* territorial, los ritmos del calendario anual de actividades socio-ambientales y la integridad sociedad-naturaleza.

El carácter intercultural de este proyecto educativo implicó que no estaría destinado únicamente a los indígenas. Por lo mismo, se buscó sembrar *una educación intercultural para todos* que ofreciera también a los no indígenas la oportunidad de enfrentar dilemas interculturales, así como de *interaprender* con sus contrapartes indígenas para decidir, en un marco de plena libertad, entre el *arraigo* o el *abandono territorial* y, en consecuencia, entre modelos democráticos y de sociedad alternos.

En otras palabras, educar para el arraigo o el abandono territorial no sólo se aplica a los indígenas o tiene que ver con la permanencia o no en el lugar de origen. Educar para el arraigo implica fortalecer los valores éticos y políticos, los comportamientos sociales, las prácticas productivas y los conocimientos territoriales y jurídicos que pueden convertir a *los hombres y las mujeres del maíz* de todo el mundo en *verdaderos*; todo ello desde una perspectiva altermundista y humanista.

En contraste, educar para el desarraigo territorial implica lo contrario: fomentar entre indígenas y no indígenas la fascinación por los satisfactores del mundo urbano, la separación sociedad-naturaleza y, en consecuencia, un modelo democrático electoral, también desarraigado, donde los representantes y líderes indígenas se distancian de sus comunidades y participan en un modelo democrático que poco tiene que ver con el equilibrio socioambiental.

Las opciones metodológicas

Pero, ¿cómo y con quién sembrar *Otra ciudadanía* por medio de una nueva educación? En atención a los planteamientos de Jorge Gasché (2008a, 2008b), más que una metodología dirigida al acto de educar, realizamos *talleres de interaprendizaje vivencial, inductivos e interculturales* que atendieron las dimensiones éticas, territoriales y jurídicas consideradas. Algunas condiciones para el desarrollo de estos talleres fueron que los colaboradores indígenas y no indígenas:

- a) Participen activamente en experiencias de interaprendizaje intercultural.
- b) Estén dispuestos a revisar sus valores éticos y políticos, así como las prácticas democráticas y ciudadanas dominantes de las cuales son portadores.
- c) Se involucren *in situ* en las actividades que realizan las comunidades indígenas en territorios propios o espacios de auto-adscripción e identificación étnica.
- d) Investiguen, expliciten y formalicen por medio de nuevos géneros narrativos y lenguajes alternos las expresiones discursivas y prácticas de los modelos éticos, políticos y democráticos en conflicto.
- e) Asignen contenido práctico, vivencial y situacional a los postulados jurídicos estatales, nacionales e internacionales en materia de derechos universales, ciudadanos e indígenas.

De este modo, gracias a este proceso co-participativo que duró cuatro años, los resultados derivados dieron contenido al Convenio 169 de la OIT, la última Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, los Acuerdos de San Andrés, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y otros instrumentos legales en materia de derechos ciudadanos e indígenas. Como ya men-

cióné, este contenido se generó a partir de la documentación directa de diversas situaciones de la vida diaria.

Además, se optó por una metodología *profunda, descolonizadora y vivencial*. Esta se define como un proceso riguroso, comprometido y posicionado en términos académicos y políticos, de carácter colaborativo, que se funda en la investigación *in situ*, la explicitación de los discursos y prácticas implícitas, así como la formalización, ampliación y aplicación situacional que se derivan del interaprendizaje y la intercomprensión interculturales. El resultado de este proceso conduce a una transformación epistemológica y vivencial que transforma tanto los discursos filosóficos y políticos, como las prácticas éticas, territoriales y jurídicas de los indígenas y no indígenas que colaboran. En alguna medida, los logros aquí resumidos atienden las preocupaciones metodológicas planteadas en los nuevos enfoques colaborativos, críticos y descolonizadores (Glasser y Staruss, 1967; Rappaport, 2007; De Sousa Santos, 2005; Mignolo, 2001; Leyva, Burguete y Speed, 2008).

Con base en estos principios, hipótesis, preguntas y estrategias metodológicas, la UNEM y educadores indígenas independientes, con la colaboración de académicos no indígenas, lograron diseñar un modelo alternativo de educación ciudadana que, sin desconocer el pacto político nacional, llega a México y al mundo *Otra* manera de vivir la democracia y la ciudadanía. De ahí la vigencia de los postulados zapatistas: «*Nunca más un México sin nosotros*» y «*Todo para todos, nada para nosotros*».

Conclusiones

Las metodologías que se caracterizan por el ejercicio de la colaboración permiten explicitar prácticas, discursos y valores culturales implícitos que, en el campo conflictivo de las relaciones interculturales, se objetivan como proyectos de sociedad

alternos. Estas metodologías contrastan con el monólogo que caracteriza a la antropología convencional que analiza, interpreta y describe los procesos culturales sin comprometerse con los sujetos estudiados, aun cuando esté siempre dispuesta a sugerir mejores modos de intervención a los hacedores de políticas públicas.

Las posiciones valorativas y políticas personales no únicamente intervienen en las decisiones metodológicas, sino en las disposiciones que manifiestan los académicos no indígenas para interaprender en colaboración con los indígenas, que dejan de ser informantes, y para poner en tela de juicio sus propias posiciones con respecto al ejercicio democrático y ciudadano.

Los nuevos géneros narrativos y lenguajes alternos —como los relatos, mapas vivos, fotografías y dibujos— facilitan el acceso a un amplio y diversificado corpus y conocimiento teórico co-producido *in situ*, que nutre e interculturaliza el trabajo académico a nivel conceptual, argumentativo, pragmático y, sobre todo, intercomprensivo. La introducción de estos géneros y lenguajes resulta tan importante como las condiciones que aseguran el desarrollo de *talleres de interaprendizaje vivencial inductivos e interculturales*, donde el conocer se articula al hacer.

Para acuñar *Otra educación ciudadana*, este modelo consideró las dimensiones éticas, territoriales y jurídicas implicadas. De ahí la explicitación y reivindicación de las normas, los comportamientos y los valores positivos de pueblos tsotsiles, tseltales y ch'oles que participaron en este proyecto; del control sobre los recursos y territorios propios; y de los derechos sociales, culturales y políticos de los pueblos indígenas.

Al parecer la colaboración intercultural y el interaprendizaje se facilitan cuando el estudioso no indígena se interesa por el *acto de educar*. Este, en sí mismo, es un acto comunicativo. Pero los resultados de este proyecto nos llevan a transitar hacia una praxis antropológica alterna y

descolonizadora donde la colaboración, la co-teorización y la coautoría impliquen —como pretenden algunos lingüistas— dejar atrás las perspectivas extractivas para, en su lugar, incursionar en una colaboración aditiva. Esta colaboración, además de fortalecer la reciprocidad y la solidaridad entre las personas, asegura el arraigo, la permanencia y la vitalidad de las propuestas.

Cuando se opta por vitalizar los proyectos políticos a favor de los derechos de los pueblos indígenas importa tanto la pertinencia académica del conocimiento producido, como su pertinencia política (Bertely en Dietz, 2009). El antropólogo posicionado comprende la razón política del conocimiento co-producido y aporta tanto a la reinención étnica como a la lucha política por construir *Otro México* y un *mundo alterno*. Suponer que los pueblos indígenas deberían acuñar un discurso más abierto a la modernidad, a la sociedad multicultural y al mundo global, porque parecen demasiado endógenos y encerrados en sí mismos, implica un debate ontológico en torno al mundo que deseamos para todos los hombres y mujeres que habitamos este planeta. La oposición metafórica entre *las mujeres y los hombres falsos y verdaderos* nos ayuda a enfrentar esta disyuntiva.

En términos de una gestión educativa más horizontal, generada *desde abajo*, un aporte de las metodologías descolonizadoras es que los protagonistas directos, independientemente de la presencia del antropólogo, pueden participar en la definición de su destino como dueños de discursos y prácticas éticas, territoriales y jurídicas que están ahí para ser investigados, explicitados, formalizados y ampliados a partir de situaciones de la vida diaria. De este modo, los procesos, aprendizajes y productos de la colaboración se quedan arraigados, tienden a sedimentarse y quedan bajo el control de los mismos pueblos.

Finalmente, los aprendizajes derivados de este proyecto indican que la «nación histórica» transita hacia una «nación

proyectada», bajo iniciativa y control indígena y de aquellos no indígenas que los acompañan (Villoro, 1998). La nación así proyectada se funda en una resistencia activa a la nación histórica, así como en la voluntad de indígenas y no indígenas de construir —de modo activo, solidario y *desde abajo*— un proyecto de ciudadanía activo y solidario.

Bibliografía

- BERTELY, M. (1998a), «Educación indígena del siglo XX en México», en Latapí, P. (coord.) *Un siglo de educación en México*, tomo II, Biblioteca Mexicana, México, FCE, pp. 74-110.
- (1998b), *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, tesis de Doctorado en Educación, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- (2000a), *Conociendo nuestras escuelas*, México, Paidós.
- (2000b), *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, México, ISCEEM.
- (2004) (coord.), *Tarjetas de Autoaprendizaje*, México, UNEM.
- (2007), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México y Perú, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2008) (coord.), *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, Libros del Rincón, Colección Espejo de Urania, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, UNEM, Secretaría de Educación Pública.
- (2009), «Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo liberal y comunitarista», en Dietz, G.; Mendoza, G. y Téllez, S. (coords.) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.

- (2010), «Views from the hemisphere of resistance», en Chomsky, Noam; Meyer, L. y Maldonado, B., *New world of indigenous resistance*, San Francisco, EE UU, City Lights Publishers.
- BERTELY, M. y GUTIÉRREZ, R. (2007), «Luchando por el ejercicio activo y solidario de ciudadanías interculturales en el contexto de la dominación neoliberal en México», en *Modelos pedagógicos y marcos conceptuales en educación ciudadana intercultural*, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Ford.
- BONFIL BATALLA, G. (1987), «La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos», en *Papeles de la Casa Chata*, n.º 3, México, CIESAS, pp. 23-43.
- (1990), *México Profundo. Una civilización negada*, México, CNCA.
- DE LA PEÑA, G. (1998), «Articulación y desarticulación de las culturas», en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, 15, Madrid, Trotta.
- (1999a), «Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada», en *Revista Desacatos*, 1, 13-27. México, CIESAS.
- (1999b), «Notas preliminares sobre 'ciudadanía étnica' (El caso de México)», en Olvera, A. J. (coord.), *La Sociedad civil: de la teoría a la realidad*, México, El Colegio de México.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid y Bogotá, Editorial Trotta S. A. e ILSA, pp. 9-113.
- DÍAZ POLANCO, H. (2006), *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI.
- DIETZ, G. (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*, España y México, Universidad de Granada y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- DWORKIN, R. (1993), *Ética privada e igualitarismo político*, España, Argentina y México, Ediciones Paidós, ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1989), *Culturas híbridas (Estrategias para entrar y salir de la modernidad)*, México, Grijalbo.
- GASCHÉ, J. (2008a), «La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?», en M. Bertely, J. Gasché y R.

- Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador, Abya-Yala.
- (2008b), «Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura», en Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador, Abya-Yala.
- GLASSER B. y STRAUSS, A. (1967), *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine.
- GONZÁLEZ APODACA, Erika (2004), *Significados escolares en un bachillerato mixte*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Serie Documentos, México, SEP.
- LEWIS, Oscar (1951), *Life in a Mexican village: Tepoztlán restudied*. Urbana, 111, University of Illinois Press.
- (1968), *Tepoztlán. Un pueblo de México*. México, Joaquín Moritz.
- LEYVA, X.; BURGUETE, A. y SPEED, S. (coords.) (2008), *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*, México, Ecuador y Guatemala, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- MACINTYRE, A. (1992), «Tres versiones rivales de la ética», en *Enciclopedia, genealogía y tradición*, Madrid, Rialp.
- MARTÍNEZ CASAS, R. y DE LA PEÑA, G. (2004), «Migrantes y comunidades morales: Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara», en Yanes, P.; Molina, V. y González, O. (coords.), *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, México, Universidad de la Ciudad de México.
- Mignolo, W. (2001), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Argentina y EE UU, Ediciones del Signo y Duke University, pp. 9-53.
- RAPPAPORT, J. (2007), «Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración», en *Revista Colombiana de Antropología*, n.º 42.

- REDFIELD, R. (1930), *Tepoztlan: a Mexican Village*, Chicago, University of Chicago Press.
- (1944), *Yucatán. Una cultura en transición*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ROWLS, J. (1991), *Sobre las libertades*, Barcelona, Paidós.
- TAYLOR, CH. (1994), *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós.
- URBAN, G. y SHERZER, J. (1991), «Introduction: indians, nation-states and culture», en *Nation-states and indians in Latin America*, EE UU, University of Texas Press.
- VILLORO, L. (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Argentina y España, Paidós.
- WALZER, M. (1994), «La idea de sociedad civil», en *Ciencia Política*, n.º 35, Santafé de Bogotá, Tierra Firme, II trimestre.

4. Hacia la reinvencción de la educación intercultural bilingüe en Guatemala*

Luis Enrique López**

Puntos de partida

Son ya más de tres décadas desde que la educación bilingüe, de lengua maya y de castellano, comenzara a desarrollarse en Guatemala. No cabe duda que entonces el rezago educativo en las zonas rurales y en particular el que experimentaban los niños y niñas indígenas era peor que hoy.¹ Si bien la educación

* Versión corregida y considerablemente aumentada del artículo del mismo autor que, bajo el título de «Una plataforma para la educación intercultural bilingüe en Guatemala», apareció en *Reflexiones*, año 3, n.º 1, órgano del Instituto de Estudios Interétnicos de la Universidad de San Carlos, suplemento de *El Periódico*, mayo 3 de 2009. Guatemala. Las opiniones vertidas por el autor son de carácter estrictamente personal y no comprometen en lo absoluto a la institución que representa.

** Luis Enrique López es sociolingüista y educador peruano, se ha especializado en el diseño, desarrollo y evaluación de programas educativos en contextos indígenas multilingües y multiculturales. Fue Asesor Principal de la GTZ en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, en la puesta en marcha y ejecución del Programa de Formación para la Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes). Actualmente dirige el programa de educación de la Cooperación técnica alemana (GTZ) en Guatemala.

1. «En aquellos años, más de la mitad de la población no podía leer ni escribir, con una tasa de analfabetismo que llegaba a 75, 90 y 100% en comunidades mayas» (Richards, 2008: 1). En 1989 la escolaridad promedio de la población indígena era de 1,8 años para los hombres, y la mujeres no alcanzaban siquiera un año completo de escolaridad (0,9%) según la Encuesta Nacional Sociodemográfica, analizada por Tay Coyoy (1996). Hoy un 96% de niños y niñas acceden al sistema escolar, aunque no todos logran mantenerse en el sistema siquiera hasta completar la educación primaria de seis años. La escolaridad promedio entre los niños y niñas indígenas ha subido hasta bordear los cinco años, tanto entre los niños como entre las niñas (cfr. Rubio, 2006), entre otras cosas producto del avance de la educación bilingüe.

bilingüe ha contribuido considerablemente al avance indígena en el sistema educativo y a la democratización del país, es necesario reconocer que este progreso es todavía precario e insuficiente, pues es aún alto el número de educandos que es tempranamente expulsado de la escuela en las áreas rurales (CNPRE, 2007; Rubio, 2006). De contar con mayor apoyo por parte de la sociedad hegemónica, así como de una militancia y lealtad igualmente incrementadas del lado de todos los maestros y maestras indígenas que componen la planta oficial de docentes en el país, y de los funcionarios que trabajan en las dependencias responsables de la educación bilingüe, estas podrían contribuir aún más y de mejor forma a la retención de los niños y niñas indígenas en el sistema educativo, de manera que ellos completen satisfactoriamente, al menos su educación secundaria.²

La insuficiente incidencia de la educación bilingüe intercultural (EBI) en el país puede deberse a las dudas que aún comparten algunas autoridades educativas y docentes respecto de la real necesidad y de las ventajas que una educación bilingüe de verdad trae para un país multiétnico como Guatemala. No obstante, son pocos hoy los que se animan a hablar en contra de este tipo de educación, por no sonar políticamente incorrectos en un contexto nacional marcado por un multiculturalismo neoliberal (Hale, 2004) y, sobre todo, habida cuenta de la mayor conciencia que existe entre los líderes y autoridades indígenas sobre las ventajas de una EBI, así como también debido a que Guatemala ha sido partícipe de la discusión internacional en materia de EBI y ha suscrito acuerdos internacionales de índole diversa relativos a los derechos lingüísticos y culturales de los individuos y pueblos indígenas, como por ejemplo, el Convenio

2. De cada 10 educandos que ingresan a la educación primaria sólo 4 llegan al nivel secundario (Rubio, 2006).

169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1989 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de septiembre de 2007. Como se sabe, estos dos documentos reconocen el derecho que les asiste a los pueblos indígenas a recibir educación en su propia lengua y desde su propia cultura, y contienen importantes precisiones respecto de la educación de las poblaciones indígenas, que trascienden las consideraciones políticas para incidir también en cuestiones de índole curricular e incluso metodológica. Estas dos normas internacionales además prescriben la participación activa de sus organizaciones y representantes en la toma de decisiones sobre la educación que desean y requieren, en el marco de lo internacionalmente aceptado como «consentimiento libre, previo e informado».³

No cabe duda que es menester dejar atrás el bilingüismo de transición temprana, por el cual Guatemala se inclinó cuando adoptó la EBI y la incluyó como estrategia para la atención educativa de su población indígena.⁴ Hoy es necesario tomar en cuenta los avances pedagógicos y científicos en materia de bilingüismo escolar, que dan cuenta que dos o tres años de escolaridad bilingüe resultan insuficientes para asegurar el

3. Cfr: www.treatycouncil.org/PDFs/FCL_ES_110908WEB.pdf, consultado el 26 de abril de 2009.

4. Internacionalmente se reconocen tres modelos u orientaciones generales de educación bilingüe: uno de transición, otro de mantenimiento y uno tercero de enriquecimiento (Ruiz, 1984; López y Küper, 1999). El de transición persigue la asimilación lingüística y cultural de la población indígena al cauce de la cultura dominante y, por lo general, parte de una visión de la diversidad como problema. Las estrategias transicionales pueden ser tardías o tempranas, como en Guatemala donde, a lo más, la educación bilingüe llega a un tercer grado. No obstante, en América Latina se han dado casos en los que la educación bilingüe de transición, por variadas razones, se ha constituido en el estadio inicial necesario, en camino hacia otra de mantenimiento y desarrollo para, posteriormente, en el marco de la postulada educación intercultural para todos, intentar trascender hacia la más avanzada de enriquecimiento, donde las lenguas indígenas son vistas como recurso (López y Küper, 2001).

éxito escolar de los educandos hablantes de un idioma distinto a aquel que el sistema educativo utiliza de manera preferente (Cummins, 1979, 2003; Cummins y Hornberger, 2008; Hamel, 2009; López y Küper, 1999). Actualmente se sabe que es necesario continuar con una escolaridad bilingüe por al menos seis o siete años continuos de bilingüismo escolar efectivo, para que los educandos logren afianzar el conocimiento y manejo de sus dos lenguas, y para que estas competencias lingüísticas redunden no sólo en un mayor y mejor aprendizaje en general, sino para que ellas además posibiliten el aprendizaje de un tercer y un cuarto idiomas (Cenoz y Genesee, 1998; López y Küper, 2002). Dándole más tiempo, oportunidad y posibilidad al bilingüismo escolar, que ahora, no cabe duda que la EBI contribuirá aún más al avance educativo integral de los educandos indígenas.

Sobre lo que también debemos tomar conciencia es que un bilingüismo de desarrollo y enriquecimiento contribuye a una autoestima aumentada, base para que los educandos indígenas guatemaltecos, con seguridad en sí mismos, contribuyan activamente al desarrollo económico y social de su país.

Pero incluso cuando haya sido desde la modesta perspectiva de transición temprana, la ejecución de la educación bilingüe ha contribuido a que se ganen espacios cada vez mayores en el Ministerio de Educación y en distintas esferas del Estado.⁵ Es menester reconocer la creciente y mayor apertura respecto

5. Guatemala cuenta desde 1995 con una Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) y desde 2003 tiene un Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. La sociedad civil, por su parte, posee al menos dos instrumentos participativos que inciden en la planificación y puesta en marcha de la educación intercultural bilingüe: el Consejo Nacional de Educación Maya y el Consejo Nacional de Educación. También cabe reconocer la importancia que en este campo han cobrado el CNPRE (Consejo Nacional Permanente de Reforma Educativa), el Consorcio Educativo, que agrupa a varias organizaciones mayas, así como un sinnúmero de ONG mayas o de vocación maya.

a la temática indígena que los gobiernos de las últimas tres décadas han demostrado en cuanto al reconocimiento de algunos derechos indígenas, sobre todo a partir de la suscripción de los Acuerdos de Paz en 1995 y 1996, aunque fuere bajo el marco de un multiculturalismo neoliberal que no apunta hacia transformaciones políticas profundas en la estructura y funcionamiento del Estado (Hale, 2004). Imaginémosnos cuánto más se podría lograr si se adopta una perspectiva más a tono con los tiempos y a la vez inserta en los derechos de los educandos indígenas, sus familias y comunidades.

Sin embargo, por razones distintas, haber ganado estos espacios no ha generado un suficiente impacto ni en los resultados de la educación en áreas indígenas ni tampoco en la percepción que los padres y madres de familia tienen sobre sus idiomas ancestrales y acerca de su aprovechamiento en el sistema escolar. Apremia a este respecto implementar un plan agresivo y con cobertura nacional de sensibilización y concientización de todos los padres y madres de familia del país respecto de los fines y objetivos de una educación bilingüe intercultural, así como sobre las ventajas que para un aprendizaje sostenible tiene el aprovechamiento y desarrollo de la(s) lengua(s) que el educando mejor conoce y usa. Y es que, producto de la condición colonial vigente y de la larga historia de marginalización y discrimin lingüísticos, muchos padres y madres de familia indígenas no le asignan un valor suficiente a sus idiomas ancestrales y prefieren una escolarización vehiculada sólo en castellano.

Tal vez sea aún más perentorio y determinante motivar e invitar a todos los funcionarios indígenas que trabajan en el sector educación, maestros, técnicos y administrativos, para que reflexionen respecto del espacio que ocupan y del papel que les toca cumplir, desde el Estado pero en alineamiento con los pueblos, comunidades y hogares indígenas a los que pertenecen o de los cuales salieron. Ocupar un puesto en el

Estado, como indígena, no supone voltear la espalda a los intereses y necesidades de las poblaciones indígenas, sino más bien aprovechar tal condición para contribuir a la construcción de un Estado que represente de mejor forma y sirva de manera políticamente pertinente a las necesidades de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe que requiere de serias y profundas reformas, en aras de su democratización.

Lo cierto es que el bien documentado y destacado rezago educativo en las áreas indígenas no es sino un indicador del fracaso de la educación castellanizante que Guatemala heredó de la sociedad guatemalteca moderna, así como también de la misma pobreza educativa nacional, en general. En rigor, no se le puede pedir a la educación bilingüe implementada para indígenas lo que la educación nacional en general todavía no da, pues muchos de los indicadores de atraso educativo trascienden los contextos indígenas y marcan la educación guatemalteca en general. Baste, por ejemplo, referirse a las altas tasas de repetición y de deserción en la educación primaria (17,93%), a la escasa escolaridad neta en el nivel de educación secundaria (36,36% en el ciclo básico y 20,67% en el diversificado), y al aún alto índice de analfabetismo que caracteriza al país (22,41%), según las estadísticas oficiales correspondientes al período 2007 (www.mineduc.gob.gt/estadisticas/2008/anuario/main.html, consultado en abril de 2009).⁶

Uno de los factores que más inciden en tan limitados resultados es la crisis que atraviesa el país en materia de formación

6. «Respecto a los datos separados por pueblos, se evidencia un crecimiento casi nulo en el porcentaje de indígenas inscritos en el conjunto del sistema educativo. En el período de 2003 a 2006 el porcentaje sólo creció en 0,8% de 30,4 a 31,2%. Los niveles de presencia indígena en la educación secundaria son preocupantes y no muestran variación. En el ciclo básico los indígenas son menos de la quinta parte y en el diversificado son casi la décima parte» (Informe de la Sociedad Civil de Guatemala para el Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, 2008: 8).

docente. Si bien hoy ya se forman maestros bilingües, también es verdad que el tiempo de formación es reducido (tres años) y que las instituciones que se dedican a ello son insuficientes (aproximadamente 20 de 400 escuelas normales) para responder a las necesidades de un país en el cual al menos la mitad de la población es indígena. Por lo demás, es igualmente importante reconocer que no todos los maestros bilingües en servicio poseen los instrumentos necesarios para hacer una educación bilingüe seria y de calidad, y, por ello, no cumplen con el cometido que les encomiendan el Estado y la sociedad. Marca decididamente este panorama que en Guatemala la formación docente siga siendo parte de la educación secundaria y que los últimos gobiernos guatemaltecos no hayan logrado que esta trascienda hacia el nivel terciario.

A todo ello se añade que desde que la educación bilingüe echara raíces en Guatemala, la realidad social de este país se haya transformado significativamente, sin que las propuestas de educación bilingüe se hayan puesto al nivel de las necesidades y demandas actuales. Si bien la adopción oficial de una orientación intercultural en la educación de todos —como lo reconoce el Currículo Nacional Base (CNB) de la educación primaria— constituye un avance, esta no ha logrado en verdad trascender el plano discursivo y son pocas las ocasiones en las que, en la práctica y desde la cotidianidad de las aulas y las escuelas, se busca incidir en la transformación de las relaciones sociales y de los sentidos y significados que las atraviesan, de manera de hacer que todo educando guatemalteco, niño, joven y adulto, descubra las ventajas de vivir en una sociedad plural y heterogénea.

La puesta en vigor de una educación intercultural, por lo demás, habrá de contribuir a una paz sostenible y duradera, sobre la base de la recuperación de una de las normas de vida vigentes de todos los guatemaltecos indígenas pues, en rigor, a ellos la vida en un contexto social y culturalmente

adverso los obligó a hacerse interculturales para poder lograr sobrevivir. Hoy le toca al resto de la sociedad guatemalteca asumir también la interculturalidad, y aproximarse de manera abierta y positiva hacia las culturas e idiomas indígenas, pues sólo de esta manera se logrará superar las trabas que para el desarrollo nacional colocan la estructura racista y discriminadora vigente.

La necesidad de adecuarse a los cambios

Pero así como superar el racismo y la discriminación históricos es a la vez una deuda histórica, un compromiso con el pasado doloroso del país y una apuesta creativa por un futuro diferente, resulta igualmente importante atender otras necesidades que hoy se le plantean al sector educación en un país multiétnico, pluricultural y multilingüe en permanente cambio. En primer lugar, resulta hoy imprescindible aceptar que el bilingüismo y el plurilingüismo guatemaltecos son distintos a los de hace 40 o 30 años. En segundo lugar, cabe también reconocer el mayor nivel de conciencia que existe, tanto en el plano nacional como sobre todo en el internacional, respecto de las ventajas del plurilingüismo y de la interculturalidad, para desarrollar las competencias necesarias para sobrevivir en el mundo contemporáneo y estar en mejores condiciones de aportar al desarrollo social y económico de su país. En tercer lugar, no menos importante resulta el creciente avance y la participación política indígenas en la hora actual, no sólo en el plano nacional, sino también en el regional latinoamericano y en el global, cuando la Organización de las Naciones Unidas ha creado su Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, y en septiembre de 2007 su Asamblea General adoptó una declaración universal de derechos indígenas. La suma de estos tres factores, junto a otros más, obliga tanto al Estado como a la sociedad civil guatemalteca a reinventar la EBI y a relanzarla,

para que esté a tono con los cambios que hoy caracterizan al país y al mundo en su conjunto.

Una plataforma viable para cumplir con este cometido incluye:

- a) Ejercer y defender los derechos culturales y lingüísticos que forman parte de la legislación guatemalteca vigente, y de las declaraciones y convenciones internacionales suscritas o ratificadas por el país. Ello supone, además de exigir el cumplimiento de las disposiciones legales vigentes, organizarse para la reglamentación de aquellas normas que no se han puesto en vigencia. Esta primera línea de trabajo debe partir de los Acuerdos de Paz, recuperando su esencia y haciendo de ellos renovados mecanismos de democratización del país, así como del reencuentro de Guatemala consigo misma, hasta que se logre generar las condiciones necesarias para una profunda reforma de la Constitución Política del Estado. Recuérdesse a este respecto que al inicio del nuevo milenio la mayoría de países latinoamericanos reformó sus constituciones, para precisamente dar cuenta de la multietnicidad que los caracteriza (López, 2009c).
- b) Propiciar una discusión abierta, sincera y amplia con los distintos sectores involucrados en el desarrollo de la EBI, para precisar sus fines y objetivos. Hacerlo contribuirá a poner de relieve las ventajas del empleo escolar de las lenguas indígenas así como la conveniencia social, cultural y pedagógica de recurrir a los conocimientos y saberes ancestrales en la educación. En este ámbito es imperativo conocer a ciencia cierta si la resistencia de los padres y madres de familia indígenas, que antes marcaba la aplicación de la EBI en Guatemala, ha cedido o cede paso a una mayor aceptación de las lenguas indígenas en el espacio escolar, como se evidencia ya en otros países de América Latina, en un período histórico marcado por una mayor apertura

frente a las diferencias socioculturales a nivel global, y una igualmente incrementada visibilización de lo indígena en el continente. Influye además la aceptación cada vez mayor por parte de los propios concernidos de su condición de indígenas. Sobre esa base se podrá saber si la apuesta por una EBI orientada hacia la preservación y desarrollo de las lenguas y culturas amerindias, en el contexto de una democracia multiétnica, es compartida por todos, o si aún no cabe otra posibilidad que continuar con la modalidad de bilingüismo sustractivo y de transición temprana, impulsada hasta ahora desde el sistema educativo.

- c) Imaginar nuevas estrategias de EBI que den cuenta de la diversidad de situaciones sociolingüísticas existentes hoy en el país, y no quedarse únicamente con el patrón clásico de niños y niñas monolingües vernáculo-hablantes que se apropian de la lectura y escritura en su lengua materna, a la vez que aprenden el castellano como segundo idioma. Es necesario avanzar hacia la identificación de distintos puntos de entrada a la EBI, a partir del reconocimiento de las condiciones diferenciadas con las que los educandos indígenas llegan hoy a la escuela. Siendo el bilingüismo de lengua indígena y castellano una característica que cada vez más marca a los hogares y comunidades indígenas en el país, es imprescindible reconocer y aceptar los diferentes escenarios sociolingüísticos existentes en el país, para definir al menos los cinco o seis a ser tomados en cuenta en la planificación educativa. A este respecto constituye un avance que el MINEDUC haya identificado tres situaciones tipo (una monolingüe de lengua indígena, otra bilingüe y una tercera monolingüe de castellano);⁷ apremia ahora

7. Estos tres escenarios, junto a uno cuarto referido a los estudiantes ladino-mestizos hispano hablantes, son recuperados en el recientemente presentado «Modelo Educativo Bilingüe Intercultural» (Guatemala, 2009).

profundizar el análisis del segundo escenario pues, como se sabe, no hay un tipo único de bilingüismo. El bilingüismo está más bien marcado por los usos diferenciados que los hablantes hacen de las dos lenguas que hablan a partir, entre otras cosas, de niveles igualmente diferentes de manejo de uno y otro idioma. A partir de este análisis habrá ahora que dar el paso siguiente y definir las estrategias diferenciadas de EBI que mejor calcen con, o respondan a, las necesidades comunicativas de los educandos (López y Sichra, 2008).

Tales estrategias deberían estar encaminadas a establecer distintos tipos de ingreso a una EBI que construya competencias idiomáticas bilingües sostenibles; así,

- los monolingües de lengua indígena, como son por lo general los q'eqch'ies y también muchos k'ich'es e ixiles,⁸ lo harían desde y a partir de su lengua materna, y por esta vía se apropiarían de la lengua escrita, mientras consolidan el manejo oral de su idioma materno, cultivan la oralidad ancestral desde un marco de intraculturalidad —o de refuerzo y fortalecimiento de todo lo «propio»—,⁹ para

8. Estos y los demás ejemplos de casos que ilustran las situaciones sociolingüísticas que aquí presento fueron contruidos conjuntamente con Pablo Ujpán y Sebastián Uxmata.

9. Las políticas educativo-culturales guatemaltecas, contruidas consensuadamente a raíz de los Acuerdos de Paz, resemantizaron la categoría de multiculturalidad, utilizada internacionalmente en círculos académicos y políticos como categoría descriptiva de una situación de hecho, para referirse a la esfera del reconocimiento y aceptación positiva de lo «propio»; reservando la noción de interculturalidad para hacer referencia al diálogo en igualdad de condiciones entre el horizonte cultural indígena y los otros con los que está en interacción. No obstante, en los últimos meses y producto de la impronta que en la escena indígena internacional tienen las reformas estructurales bolivianas, diversos líderes y organizaciones indígenas guatemaltecos han comenzado a echar mano de la categoría de intraculturalidad

- aproximarse, sobre esa base, al castellano y a lo «ajeno», convirtiéndose así en bilingües equilibrados;
- los bilingües con lengua indígena como idioma de uso predominante, como la mayoría de los tzutujiles de Santiago Atitlán, podrían seguir este primer camino, aunque el uso escolar y áulico del castellano tendría mayor presencia y tomaría más importancia que en el caso anterior; de forma tal que los educandos desarrollen competencias idiomáticas sólidas tanto en la lengua indígena como en el castellano, para consolidar su bilingüismo temprano y llegar a un nivel de sostenibilidad y de equilibrio idiomático;
 - los bilingües de cuna que manejen indistintamente la lengua indígena y el castellano, o incluso el inglés, como muchos achés de Baja Verapaz y garífunas de Izabal, respectivamente, podrían apropiarse de la escritura simultáneamente en los dos idiomas en los que aprendieron a hablar para, paralelamente, desarrollar competencias comunicativas orales en sus dos lenguas, recurriendo a la oralidad ancestral y a otros conocimientos y saberes ancestrales, para consolidar su condición de bilingües equilibrados;
 - los bilingües que tengan al castellano como lengua de uso predominante, como muchos itzaes del Petén, los kaqchikeles de San Juan Sacatepequez, San Pedro Sacatepequez y Sumpango, así como los k'ich'és de Quetzaltenango y Totonicapán, podrían acceder a la lengua escrita mediante el idioma hegemónico, para rápidamente desarrollar competencias tanto orales como escritas en la lengua

para referirse a lo que antes se conocía como multiculturalidad. Del mismo modo, resulta cada vez más frecuente escuchar referencias a la descolonización del país, recuperando una categoría abandonada en aras de lo «políticamente correcto» y de la búsqueda de supuestos consensos en el marco del multiculturalismo neoliberal vigente, al cual se hace aquí referencia.

indígena y vía ella recuperar o apropiarse de conocimientos y saberes ancestrales, y gradualmente convertirse también en bilingües equilibrados;

- los bilingües pasivos en la lengua indígena, pero hablantes fluidos del castellano,¹⁰ como muchos kaqchikeles de Chimaltenango, Patzún y Tecpán, los chortíes de Jocotán y Camotán en Chiquimula, y los tzutujiles de Santa María Visitación en Sololá, recibirían el mismo tratamiento que los del caso anterior para encaminarse hacia el desarrollo de competencias comunicativas comparables en los dos idiomas en cuestión; y,
- los educandos indígenas que tengan al castellano como lengua materna, como muchos niños indígenas pertenecientes a distintos pueblos que han sido socializados en la periferia de ciudades y centros poblados (Amatitlán, Antigua, Chimaltenango, Mixco, San José Pinula, etc.), así como un gran sector de la población kaqchikel, iniciarían su escolaridad en esta lengua, pero el sistema tendría que tomar nota si la variedad que ellos hablan es cercana a la estándar utilizada por el sistema escolar, o si difiere de ella sustancialmente, producto de la influencia de alguna lengua indígena. De tratarse de una variante del castellano fuertemente marcada por un sustrato indígena, habrá también que prever que en la enseñanza del castellano se recurra a técnicas propias de la enseñanza de un segundo idioma, a fin de que los educandos tomen conciencia de

10. Como es sabido, también en los alrededores del Lago Atitlán se dan muchos casos de bilingüismo pasivo entre dos lenguas indígenas, por el parentesco cercano entre los idiomas en cuestión. Ya en mis primeras visitas de campo a Guatemala, a comienzos de los años 1990, pude observar reiteradamente a un hombre o mujer k'ich'é conversando con alguien que hablaba en tzutujil, cada quien haciéndolo fluidamente en su respectiva lengua, sin que, aparentemente, se dieran problemas de comunicación, producto de la ininteligibilidad entre estas dos «lenguas».

las similitudes y diferencias entre su dialecto materno y el dialecto que la escuela favorece. Del mismo modo y de conformidad con lo planteado por la legislación nacional vigente, estos educandos tienen derecho a aprender un idioma indígena como segunda lengua, y, por esa vía, apropiarse o reapropiarse de valores, conocimientos y saberes de la cultura de sus padres. Por este sendero, también los educandos indígenas hispano hablantes se encaminarían hacia un bilingüismo sostenible y estable, aunque en él prime o predomine el castellano.

Así como es posible avizorar distintos modos de ingreso a la EBI, dependiendo del tipo y nivel de bilingüismo con el cual los educandos comienzan su escolaridad, de la misma forma es posible plantear distintos momentos de ingreso a la EBI, supeditándose a los acuerdos a los que se llegue con los padres y madres de familia de los estudiantes a atender, y a las necesidades que ellos mismos sientan y reconozcan. Así, mientras unos iniciarían su escolaridad bilingüe intercultural en la preprimaria, otros podrían hacerlo hacia el tercer o cuarto grado, después de apropiarse del castellano y haber satisfecho las expectativas de sus padres. Lo último supone mejorar sustancialmente la calidad de la enseñanza del castellano, para que, por medio de procesos planificados de inmersión, los alumnos logren, en un año de preprimaria y en tres de primaria, aprender eficientemente el castellano. El castellano constituiría entonces la base sobre la cual los educandos construirían competencias orales y escritas en la lengua ancestral, en la cual ellos muy probablemente continúen utilizando en el hogar y en la comunidad indígena.

De igual forma, podrían darse situaciones en las que, por voluntad o con la anuencia de padres y alumnos, se desarrollen experiencias de EBI en el nivel secundario, sin que la primaria hubiera tenido necesariamente este carácter. En estos casos,

interculturalidad y bilingüismo se entrelazarían con el desarrollo de otras competencias para la vida, que permitan a los jóvenes que concluyen los estudios secundarios incorporarse al mundo productivo, desde una posición de liderazgo. En otras palabras, urge romper con la estrategia única que supone que toda EBI debe comenzar con un trabajo escolar en lengua indígena, y siempre desde la preprimaria o desde el primer grado de primaria.

También, cabe clarificar que la EBI trasciende la atención del área curricular de comunicación y lenguaje, así como los usos sociales del lenguaje, para promover el desarrollo en los educandos de competencias verbales de naturaleza académica tanto en la lengua indígena como en el castellano, a partir precisamente de la nueva condición de idioma vehicular de la educación, que con la EBI asume, sobre todo, la lengua indígena. Es decir, las investigaciones nos muestran que no basta con usar la lengua indígena como vehículo de educación sea fuera del aula o en ella; la lengua de los educandos tiene además que usarse como idioma vehicular de la educación, para vía ella desarrollar las diferentes competencias que el currículo escolar incluye, así como para transmitir contenidos de diversa índole, pues en la medida que ello ocurra los hablantes de idiomas minorizados recurrirán a su lengua también como recurso de aprendizaje (cf. Cummins, 1979, 2003 y Hamel, 2009).

De igual modo, es menester reconsiderar los enfoques y metodologías comúnmente utilizados en la enseñanza del lenguaje en la EBI guatemalteca para, en primer lugar, avanzar en el empleo de técnicas y procedimientos específicamente dirigidos a facilitar la apropiación de una segunda lengua, sea esta el idioma hegemónico o uno indígena. En segundo lugar, se debe diferenciar conceptualmente entre desarrollo de la expresión oral y de la oralidad ancestral, de manera de poder trabajar desde la escuela en cada una de estas esferas; el ámbito de la expresión oral facilitará la apropiación de com-

petencias lingüísticas académicas que contribuyan a una más activa participación en clase del alumnado y, por ende, a un mejor aprendizaje en las distintas áreas del currículo escolar, mientras que el espacio de la oralidad ancestral, contribuirá a la apropiación y desarrollo de un instrumento fundamental de la cultura y civilización indígena para abordar, transmitir generacionalmente por vía oral y recrear contenidos pertenecientes a las distintas esferas de la vida social y de la civilización indígenas, desde una perspectiva integral u holística (López, 2008b y 2009b). Para este último fin, los docentes pueden convocar e involucrar a distintos miembros de las comunidades, particularmente a los mayores, poseedores por excelencia del conocimiento, el saber, la historia, la espiritualidad y los valores indígenas. Urge una mayor relación entre académicos, planificadores y docentes respecto de la recuperación conceptual y metodológica de la oralidad ancestral, por el potencial tanto comunicativo como intercultural que esta posee para la construcción de una pedagogía intercultural.¹¹ En tercer lugar, resulta igualmente imprescindible propiciar la reflexión docente sobre el papel y la función social que cumple la lengua escrita en la sociedad indígena rural (Zavala, 2002), la exposición a ella que tienen, dentro y fuera de la escuela, los educandos indígenas que escolarmente se apropian de la escritura alfabética, así como la recuperación y relacionamiento con la escritura alfabética de otras herramientas creadas por la civilización indígena para graficar y transmitir significados, por

11. No es el lugar para hacerlo ni tampoco hay espacio para ello, pero ya se sabe del carácter y complejidad verbal y cognitiva de diversas operaciones verbales que funcionan de manera distinta en el mundo oral que en el letrado. Los juegos verbales y el lenguaje ritual de los kuna o tule, por ejemplo, o de diversas sociedades indígenas del Xingú, en Brasil han sido ampliamente documentados y constituyen una muestra palpable de una sofisticación y riqueza del arte verbal indígena que la escuela ignora (véase las referencias a Sherzer y Franchetto, respectivamente en López, 2009c).

ejemplo, a través de los diseños empleados en los tejidos o en la cerámica y en otros lugares de América incluso por medio de la pintura corporal (Menezes de Souza, 2002; Sichra, 2008; López, 2008b y 2009b). En suma, la enseñanza de la lengua materna indígena requiere de adecuaciones desde el mismo momento del diseño, y no puede concebirse simplemente en paralelo o calco de lo que se hace en la enseñanza del castellano como lengua materna (Lindenberg-Monte, 1996; Galdames, Walqui y Gustafson, 2008). Abordar los distintos aspectos aquí identificados tanto con los docentes, en los procesos de formación docente inicial y continua, como con los niños y jóvenes en el espacio escolar, contribuirá a desarrollar en ellos una conciencia lingüística crítica (Fairclough, 1990) que les permita continuar aprendiendo por sí solos y seguir desarrollando sus competencias idiomáticas a lo largo de toda la vida; de ese modo, se podrá construir aprendizajes duraderos y sostenibles, pero también social y culturalmente relevantes.

Pero así como es posible plantear alternativas viables para la atención de los educados monolingües y bilingües, se requiere de mayor conocimiento, análisis y reflexión para dar pasos hacia la atención de las comunidades, escuelas y aulas con presencia de hablantes de más de dos idiomas indígenas. Bajo este mismo rubro caen también los alumnos que llegan a la escuela con conocimiento y manejo de más de dos idiomas indígenas a la vez; y es que no son pocos los casos de indígenas políglotas, cuya condición sociolingüística de partida es ignorada por el sistema educativo. Por un lado, existen escuelas como las del Ixcán a las cuales asisten estudiantes provenientes de distintas comunidades de hablantes de lenguas diferentes, retornados del exilio, que podrían convertirse en semilleros reales de multilingüismo, recurriendo inicialmente al castellano como lengua franca, desarrollo que incidiría favorablemente sobre la maduración cognitiva y afectiva de los educandos. Por otro lado, hay situaciones como las de las comunidades de Palop y

Saquil Grande, ambas en El Quiché, donde los niños llegan a la escuela hablando quiché e ixil y a veces también algo de castellano; o como ocurre en Santa Clara, en alrededores del Lago Atitlán, donde pueden hablar tzutujil, k'ich'é y castellano, o también en el Ixcán, cuando, producto de matrimonios interétnicos, puede encontrarse niños que aprenden a hablar en al menos dos lenguas indígenas simultáneamente, a las cuales tempranamente añaden el castellano.

Además de los estudios de base que es menester emprender para saber a cabalidad en qué lugares del país hay escuelas multilingües y en cuáles educandos políglotas, desde la lingüística aplicada y la pedagogía, en apoyo a los maestros y con su participación activa, se requiere armar propuestas creativas y, por ende, destinadas a enfrentar estos nuevos y crecientes retos para la EBI. Para ello resultará útil tomar nota de experiencias en curso en distintos países industrializados, en los cuales se busca respuestas desde la interculturalidad y el multilingüismo a situaciones comparables de creciente complejidad idiomática escolar (Cenoz y Genesse, 1998; García, Skutnabb-Kangas y Torres-Guzmán, 2006), producto de la migración de hablantes de distintos lugares del mundo hacia Europa, por ejemplo. En el caso específico de lenguas indígenas, puede resultar igualmente conveniente explorar las acciones que se llevan a cabo en ciudades norteamericanas como Los Ángeles, en atención a migrantes indígenas mexicanos y guatemaltecos.

Aspectos como los aquí señalados constituyen parte integral de una reformulación de la práctica actual de la EBI en Guatemala, de manera de avanzar hacia la construcción de una pedagogía de la EBI o, mejor aún, de una pedagogía desde y para la diversidad, apuntando hacia la reconfiguración de las escuelas bilingües y monolingües en castellano, y así transformarlas en escuelas culturalmente responsables (cf. López, 2009).

- d) Establecer nexos y posibilidades de interlocución entre la EIB y el enfoque impulsado por las organizaciones y comunidades indígenas, conocido como de educación maya. Un mayor diálogo entre educación maya y EIB retroalimentará a ambas modalidades y, sobre todo, enriquecerá a la EBI que el Estado busca implementar, desde la perspectiva indígena de intraculturalidad (López, 2008). En ese sentido, tal vez convenga sumarse al contexto latinoamericano en el cual hoy se prefiere hablar de EIB —educación intercultural bilingüe—, para singularizar el papel de la cultura en el proceso educativo, y coadyuvar a la creación y consolidación de escuelas culturalmente responsables, alineadas con el proyecto de vida de las sociedades indígenas y, desde allí, proyectar la construcción de un Estado diferente.
- e) Extender la cobertura de la EBI, dado que el limitado número de escuelas que hoy atiende este tipo de educación (Naciones Unidas, 2008), no satisface las crecientes necesidades nacionales. Es necesaria una extensión de cobertura vertical, en términos de cada vez más grados, de manera que la inversión que el Estado realiza en esta área fructifique y aporte significativamente a un mayor desarrollo educativo del país, hasta al menos alcanzar el umbral de 7 u 8 años de escolaridad bilingüe hoy aceptado a nivel internacional (Cummins, 1979, 2003). También es menester una extensión de cobertura horizontal, de forma tal que los beneficios de una EBI lleguen a más departamentos, pero también a más modalidades del sistema educativo nacional. Más allá de la satisfacción de las necesidades educativas de los educandos indígenas y de la construcción de ofertas educativas que garanticen los derechos que la legislación nacional e internacional hoy reconocen, la democratización de un país multiétnico, pluricultural y multilingüe como Guatemala necesita una

EBI que, de distintos modos, abarque desde la preprimaria hasta la educación superior.

- f) Trascender la ya obsoleta comprensión inicial que postulaba la educación bilingüe sólo para la población indígena de áreas rurales del país; y avanzar, vía la EBI, hacia la interculturalización de las ciudades y de toda la sociedad guatemalteca, en general. Por una parte, un alto porcentaje de la población indígena vive en las ciudades y requiere de una educación que dé cuenta de sus especificidades socioculturales y lingüísticas, aun cuando ahora su idioma de uso predominante sea el castellano (cf. Verdugo y Raymundo, 2009). Por otra parte, para implementar un verdadero régimen de interculturalidad en el país, es necesario promover desde la educación políticas de interculturalidad y bilingüismo que superen la asociación directa de estas dos categorías sólo con la población indígena; de modo de ir más allá, para que también la población hispano hablante se sensibilice y abra cultural y lingüísticamente a lo indígena y, de esta forma, se vea favorecida por una interculturalidad y ojalá, también, por un bilingüismo que podría iniciarse en la escuela. El Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural sugiere retomar la experiencia de una franja y cultura maya, implementada en el país en la década de 1990 (cf. Dávila, 1993), para hacer de ella la herramienta válida de interculturalización de la sociedad ladino-mestiza y para que contribuya, sino a que los educandos ladino-mestizos del sector culturalmente hegemónico se vuelvan bilingües, por lo menos a que se apropien de algunas expresiones y frases básicas de una lengua maya, desarrollando de este modo sensibilidad idiomática (Manuel Salazar, comunicación personal, 2009). Pero, lo que es tal vez más determinante en el caso guatemalteco es hacer de la interculturalidad y el bilingüismo para educandos ladino-mestizos, instrumentos que

contribuyan a la erradicación del racismo y discriminación que obstaculizan o impiden la construcción de relaciones equitativas y respetuosas entre indígenas y no indígenas y, por ende, condicionan negativamente el desarrollo del país.

- g) Instituir en el sistema educativo nacional, y con mayor énfasis en los niveles de educación secundaria y terciaria, un área curricular destinada a la develación y análisis crítico del carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del país, propiciando desde ella la toma de conciencia nacional respecto de la condición histórica de Guatemala, como país predominantemente indígena. Producto de ello, todo ciudadano guatemalteco debería al menos saber cuántos pueblos componen el país, cuál es el pueblo indígena con mayor presencia en la región en la que él reside, cuáles son las similitudes y diferencias entre la visión del mundo, la forma de vida y la organización social características de dicho pueblo y las de la sociedad hegemónica, por qué y para qué el país cuenta con legislación nacional que acepta positivamente su diversidad étnica, cultural y lingüística; entre otros temas más. Con esa base, el ciudadano estará en mejores condiciones de revalorar la condición indígena nacional y pasar de una comprensión de la diversidad como problema hacia otra que la conciba como potencialidad y recurso (Ruiz, 1984) y, además, imaginar y concebir una democracia diferente, incluyente y plural. Un área curricular o asignatura o línea de trabajo del área de estudios o ciencias sociales debería además incluir el desarrollo de competencias encaminado a la recuperación de la memoria histórica y al análisis crítico de los documentos vinculantes que emanaron de los procesos de paz. Si todo estudiante guatemalteco que concluye la educación primaria analiza críticamente las condicionantes socioeconómicas y socio-culturales que determinaron el carácter de la guerra interna

y se apropia de los Acuerdos de Paz, se contribuirá además a una paz duradera y sostenible.¹²

- h) Formar nuevos y más docentes, capaces de atender las necesidades actuales de los educandos y las expectativas y demandas de la sociedad guatemalteca. En primer lugar, esto supone necesariamente pensar en un concepto sólido y viable de formación inicial docente para la EBI, de manera de formar nuevas generaciones de maestros de preprimaria, primaria y secundaria habilitados para implementar procesos de educación bilingüe intercultural de calidad; para ello sería necesario avanzar gradualmente hacia un mayor involucramiento de las universidades del país con

12. Es encomiable que el Ministerio de Educación, por medio de aviso publicado en la prensa nacional, dé cuenta de la inclusión en el CNB de los temas del Holocausto y de la Segunda Guerra Mundial, como invitación a «*la analogía* y a la reflexión para crecer como seres humanos y promover el desarrollo de una cultura de paz» (Noticias MINEDUC, 28 de abril de 2009, n.º 14, recibido de Noti-Educativa el 30.04.09, el énfasis es mío). Pero, si el Holocausto ha marcado un hito en la humanidad, la Guerra Interna, la recuperación de la memoria histórica y los Acuerdos de Paz constituyen herramientas por excelencia que también es menester introducir en las aulas, y darles el realce necesario en el trabajo con los niños y con los padres y madres de familia. Todos los maestros del país deberían recibir, analizar y discutir, por ejemplo, *Eduquémonos para el nunca más*, publicación pionera del Arzobispado de Guatemala, elaborada con base en consultas, talleres y apoyo de diversas instituciones. La cuestión de la recuperación la memoria histórica, a partir de este libro, debería formar parte integral de la formación de todo maestro y maestra guatemalteco. Del mismo modo, el MINEDUC, en su afán por superar los rezagos que originan la discriminación y el racismo, debería propiciar que la exposición *¿Por qué estamos como estamos?* del Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social (IIARS) y del CIRMA (Centro de Investigaciones Regionales de Centro América) se convierta en itinerante y llegue a, por lo menos, todas las capitales departamentales, para desde allí hacerla más accesible a los docentes y estudiantes de todo el país. Ya que en el 2009 esta brillante exposición está aún en el Museo del Ferrocarril en la Ciudad de Guatemala, ¿no debería el MINEDUC promover visitas guiadas de docentes y estudiantes de los centros educativos de la capital? Habría que aprovechar la atención que se le presta ahora al Holocausto para recuperar la memoria histórica propia y para combatir el racismo y la discriminación, en aras de re-escribir la propia historia y lograr la reconciliación nacional y la paz duradera.

experiencia en el campo de la EIB, en el proceso de renovación y cualificación de los centros de formación docente inicial, hasta llegar a que toda formación docente inicial sea de nivel terciario (cf. Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2006). En segundo lugar, es necesario aprovechar los nuevos espacios que se abren con el involucramiento del magisterio organizado y la Universidad de San Carlos, en el ámbito de la formación docente continua, desde la perspectiva de un desarrollo profesional docente permanente; dado que los docentes indígenas en servicio ascienden ya a cerca de 20.000, el plan nacional de desarrollo profesional docente en ciernes no puede obviar una formación en servicio que redunde en beneficio de una educación bilingüe intercultural y de una educación intercultural en castellano, en aras de equidad, relevancia y pertinencia.

Dada la importancia estratégica que este nuevo programa, concertado entre el Ministerio de Educación y el magisterio organizado, tiene para el desarrollo educativo del país, resulta imprescindible abrir un proceso de discusión pública de su estructura, competencias y contenidos, primero con los propios maestros de base y, luego, también con otras universidades del país y organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional. Resulta auspicioso en este sentido que un colectivo de organizaciones indígenas se haya hecho presente para solicitar al Ministerio de Educación la apertura de un debate nacional sobre todo en lo que hace a la formación y al desarrollo profesional docente de los profesores de educación bilingüe intercultural, y haya manifestado su «compromiso e interés por hacer aportes [...] para garantizar que [el nuevo programa] responda a la naturaleza multicultural del país, refleje las cosmovisiones de los pueblos y recoja sus aspiraciones en materia de Educación Bilingüe Intercultural y educación de los Pueblos Indígenas» (comunicado de

prensa en el periódico *Prensa Libre*, 6 de abril de 2009). Argumentan su petición precisando que «La formación de las y los docentes es vital para garantizar el derecho de la niñez y la juventud a una educación de calidad y con pertinencia cultural» (Ibíd.).

En cuanto al tema docente, el MINEDUC, el magisterio organizado, los directores de centros educativos y los propios maestros involucrados están ante el desafío de la reubicación y ubicación apropiada y pertinente de docentes, pues la situación actual nos confronta con algunos maestros bilingües que o no necesariamente pertenecen a la misma comunidad lingüística de sus alumnos, o no trabajan en los primeros grados de la educación primaria, es decir, allí donde más se les necesita.

- i) Actualizar a **todo** el funcionariado del Ministerio de Educación (MINEDUC) y de distintas reparticiones gubernamentales respecto a la educación bilingüe intercultural y al papel que a este tipo de educación le toca cumplir en el desarrollo de un país como Guatemala. De igual modo, será necesario instruirlos acerca de las ventajas que trae la participación activa de los padres y madres de familia y de la comunidad en general en la gestión de la educación, y respecto a que esta participación constituye un ingrediente esencial de aquello que conocemos como calidad de la educación. Así como es una señal de avance simbólico que en el MINEDUC los nombres de las distintas dependencias aparezcan rotuladas tanto en castellano como en un idioma maya, hoy que la administración 2008-2012 prioriza la EBI como de una sus principales políticas para el sector, se podría instituir un primer curso de lengua maya, garífuna o xinca, para todos los funcionarios del Ministerio para que, al apropiarse de los rudimentos básicos de un idioma indígena, penetren algunos aspectos clave de los modos de pensar, sentir y actuar indígenas. A partir de ello, las

políticas y estrategias educativas que diseñen, avalen o implementen podrán ser diferentes o al menos tomar un mejor y más pertinente sentido.

- j) Promover el involucramiento directo de la población y de la sociedad civil en la revisión y redefinición de la política educativa nacional así como en la gestión de la educación nacional, a través de las juntas escolares, los consejos educativos municipales, y del recientemente nombrado Consejo Nacional de Educación (CNE). Si desde arriba cabe fortalecer al CNE, desde abajo resulta imposible pensar en una EBI de calidad que no involucre directamente a los padres y madres de familia y a las autoridades comunitarias, en la toma de decisiones autónomas sobre la gestión educativa y el quehacer educativo en general.
- k) Asignarle al Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) un rol estratégico no sólo por lo que se prescribe al respecto en los Acuerdos de Paz, sino también en tanto institución clave para el fortalecimiento del bilingüismo, la consolidación de la intraculturalidad y el desarrollo de la interculturalidad en el país.
- l) Impulsar, desde las más altas esferas del Gobierno Nacional y del Ministerio de Educación un programa de comunicación y mercadeo social integral, de amplia cobertura, para promover la interculturalidad y el bilingüismo en todo el país, en un marco de «vacunación» de la sociedad nacional contra el racismo y la discriminación atávicos.
- m) Contribuir, desde la interculturalidad y el bilingüismo educativos, al replanteamiento de la noción de ciudadanía, promoviendo el ejercicio pleno de la ciudadanía que, en una sociedad como la guatemalteca, debe concebirse como una ciudadanía intercultural que reconozca, incluya y movilice a todos, indígenas y no-indígenas, mayorías y minorías.

Reflexiones finales

Dado el cambio positivo que se observa en la percepción de los ladinos y mestizos respecto a las culturas y las lenguas indígenas, sobre todo de aquellos que pertenecen a los sectores populares y medios y vista la mayor apertura nacional existente hoy respecto a lo indígena, se requiere de respuestas estatales contundentes que den cuenta de una mayor voluntad política respecto a la educación intercultural para todos, pero también acerca de una educación intercultural y bilingüe. Por cierto, a cambios como los aquí sugeridos se pueden añadir otros. Creemos que las trece medidas que incluimos en esta plataforma¹³ pueden contribuir de manera significativa a mejorar la situación de la EBI y a mejorar la calidad que esta ahora tiene. A través de ella, se estaría además contribuyendo al mejoramiento de la educación nacional, en general, así como a la resignificación del concepto de calidad educativa, que en el país ha priorizado los factores de eficiencia y eficacia por sobre los de relevancia social y pertinencia cultural y lingüística y, por ende, por encima de los de conveniencia política en una sociedad que requiere de mayor democratización.

Cabe sólo recordar, aun cuando fuere de pasada, que no hay propuesta educativa alguna que sea políticamente neutra (Freire, 1973). Y, por ello, es bueno remontarse a los orígenes de la educación bilingüe guatemalteca, que nació en apoyo al

13. Por falta de espacio no incluimos reflexiones específicas y explícitas a la alfabetización de jóvenes y adultos ni tampoco acerca de la educación de jóvenes y adultos indígenas en general. Para el tema de la alfabetización, remitimos al lector a un reciente estudio sobre la realidad guatemalteca (Verdugo y Raymundo, 2009), así como al compendio de investigaciones latinoamericanas realizadas al respecto (López y Hanemann, 2009). Con las respectivas adecuaciones, sin embargo, muchos de los planteamientos aquí esgrimidos pueden permitirnos repensar la alfabetización de jóvenes y adultos.

avance del pueblo maya, siendo considerada peligrosa para los intereses de quienes entonces ostentaban el poder.¹⁴

Guatemala está actualmente ante la necesidad de un marco de acción a más largo plazo que, con base en el análisis de su historia, responda a las nuevas situaciones sociales y a las aspiraciones de los pueblos que componen el país. Tal nuevo marco debe permitir construir respuestas de calidad y equidad, que recuperen la esencia de las reivindicaciones iniciales. Para ello ya no basta contar con leyes, reglamentos y normas en general. De estas tal vez haya ya suficientes en el país. Resulta imperativo ahora ponerlas en práctica y, con voluntad, echar a andar una educación intercultural y bilingüe de calidad, así como una educación para todos que sea realmente intercultural y que, al menos, contenga la lengua de franja y cultura maya que el actual Viceministerio de EBI plantea.

La calidad educativa en un país como Guatemala no puede pensarse desde la homogeneidad y sin tomar seriamente en cuenta las implicancias para la educación y la sociedad que se derivan de la diversidad inherente al país; debe a la vez construirse desde y para esta misma diversidad. Un contexto como el guatemalteco no da para soluciones únicas y homogéneas como las que siempre se buscó construir en este país. Sólo así

14. Richards (2008) ofrece una descripción contundente y comprometida de los antecedentes de la EBI guatemalteca, destacando el contexto políticamente complejo y social y educativamente difícil en el cual surgieron los primeros ensayos de educación bilingüe en el país, en plena situación de guerra interna: «Desde 1981, en los tiempos de Lucas García, Ríos Montt y Mejía Victores, el Proyecto de Educación Bilingüe estaba en la mira de las fuerzas de represión [...]. En el Proyecto [...] fueron asesinados el lingüista mam, el lingüista k'ich'e y su esposa, una capacitadora, y varios maestros promotores bilingües; el director de Castellización Bilingüe y el subdirector del Proyecto Bilingüe huyeron a otros países y se escondieron. [...] Fue dentro de este contexto de un país dividido, y de pueblos indígenas despojados y tratados como inferiores por su identidad etno-cultural en que nació la educación bilingüe en Guatemala» (p. 1).

se trascenderá hacia una visión de la diversidad como riqueza y recurso.

En rigor, se trata de hacer de la educación una herramienta capaz de contribuir a la gestación de un nuevo pacto social que permita a los guatemaltecos pasar de la multiculturalidad de hecho que los caracteriza, a un nuevo régimen intra e intercultural, que incluso cuestione y contribuya a replantear nociones aparentemente inamovibles como las de democracia y ciudadanía.

La reinención que proponemos debería poner sobre el tapete la discusión sobre si Guatemala debería transitar de una concepción de EBI a otra de EIB. Si bien en otros ámbitos se estipula que el orden de los factores no altera en el producto, en este también eso opera de manera diferente. No es lo mismo ni da igual hablar de EBI que de EIB, pues en la EIB cobran preeminencia la perspectiva cultural —y por ende crítica y política—, y la visión y proyecto de vida de las sociedades indígenas con quienes se desarrolla la educación bilingüe, mientras que en la EBI el rol central se le asigna a la lengua, situando la discusión de la pertinencia cultural de la educación más en el plano técnico-metodológico que en el de la definición curricular propiamente dicha.

Pero ya sea que se adopte la noción de EIB o se siga con la EBI, lo que resulta impostergable es la urgencia de transformar lo que ocurre en las aulas y en las escuelas, en beneficio de un mayor y mejor aprendizaje de los educandos y de un más activo involucramiento comunitario y, en particular, de los padres y madres de familia en el desarrollo educativo. En este sentido, resulta imprescindible un proceso de sinceramiento que lleve a la sociedad guatemalteca en general, pero sobre todo a las autoridades del sector educación en sus distintos niveles de operación, a mirar críticamente las propuestas educativas que elaboran, avalan o implementan. También los maestros deben sincerarse con sus prácticas cotidianas en la escuela y en el aula,

analizando si lo que hacen y cómo lo hacen contribuye a más y mejor aprendizaje pero también a cuestionar el statu quo y a proyectar nuevas y más democráticas formas de interacción y convivencia en el contexto mayor de la multiétnicidad, el pluriculturalismo y el multilingüismo. No quedan excluidos de este necesario sinceramiento los padres y madres de familia, y también los líderes e intelectuales indígenas, pues no se puede más seguir formulando propuestas bajo el supuesto que todos están de acuerdo con la vigencia y continuidad de las lenguas y culturas ancestrales. ¿Cuán coherente es este desiderátum con la práctica cotidiana? ¿Cuánto bueno se dice respecto de las culturas y lenguas indígenas pero cuán poco se hace en beneficio de su supervivencia, desarrollo y apropiación por parte de la sociedad nacional? ¿Cuántos padres y madres indígenas vernáculo hablantes procrean hispano hablantes y no al menos bilingües? ¿Cuáles son las certezas y dudas que llevan a las autoridades del sector educación a situar la discusión en torno a la EIB sólo en el plano de lo didáctico-metodológico, pero no en el de los derechos colectivos e individuales ni menos aún en el de la necesaria redefinición del Estado?

Mientras este sinceramiento no se dé, me temo que una educación desde y para la diversidad, y desde, con y para las sociedades indígenas, no será otra cosa que un ingrediente más de la ficción discursiva de la cual forman parte muchas políticas y propuestas educativas. Imperativo a este respecto es superar las observaciones planteadas por el relator de Naciones Unidas sobre Derecho a la Educación, entre las cuales se encuentra la constatación de que:

[...] la mayoría de las acciones se concentran en la enseñanza de las lenguas indígenas únicamente para estudiantes de los tres primeros grados de la educación primaria, en un número muy limitado de escuelas públicas y solamente para indígenas, pero no en la potenciación de las culturas,

las cosmovisiones, las artes ni las tradiciones ancestrales de los primeros pueblos de este país.

Esta visión reduccionista no sólo es problemática, sino además amenaza la existencia misma de los pueblos originarios, considerando que las poblaciones indígenas constituyen una gran parte de la población. La educación intercultural, por lo demás, no debe limitarse a algunas poblaciones indígenas, sino que también debe proyectarse a los centros educativos de personas no-indígenas, de modo que se pueda construir una cultura de respeto a la diversidad y de compromiso social.

La legislación existente, incluyendo las normas constitucionales, revelan un abismo entre la retórica jurídica y la práctica. Los principios constitucionales en torno a la educación deben dejar de ser letra muerta y convertirse en la práctica cotidiana que oriente el quehacer concreto. Preocupa especialmente que no se haya reglamentado la de idiomas nacionales, que no se haya podido crear la Universidad Maya y que existan serios vacíos en el cumplimiento de las obligaciones establecidas en el Convenio n.º 169 de la Organización Internacional del Trabajo. (Naciones Unidas, Comunicado de Prensa, 28.07.08, pp. 2 y 3)

Por todo ello, resulta imprescindible trascender el discurso políticamente correcto adoptado por la sociedad guatemalteca en el marco del multiculturalismo neoliberal vigente. La sabiduría popular nos ha enseñado que del dicho al hecho hay un gran trecho, y el propio relator de Naciones Unidas constata el carácter retórico de la normatividad y del discurso educativo en el país, pero lo triste es que, al parecer, esta retórica es compartida y no es sólo característica del Estado ni únicamente de la clase dominante. Lo políticamente correcto parece haberse instalado ya en todos los sectores de la población, y los supues-

tos consensos, o silencios convenientes, parecen ser norma en el análisis de la realidad educativa nacional.

La sociedad guatemalteca tiene que proponerse acortar las brechas entre retórica y práctica, y de una vez por todas pasar del discurso a la acción. La reinención de la educación bilingüe guatemalteca tiene que ir en dirección contraria a la que hasta ahora ha seguido: de la periferia al centro y desde abajo hacia arriba, y ya no únicamente, como hasta ahora, desde arriba hacia abajo y desde el centro a la periferia (López, 2008). Es decir, la EBI debe recrearse desde las aulas, las escuelas y las comunidades indígenas, y desde allí proyectarse hacia el Ministerio de Educación, e incluso hasta el Congreso y la Presidencia de la República.

Invirtiendo la lógica y direccionalidad usualmente seguidas en la formulación e implementación de políticas educativas, se logrará colocar en su lugar todos los avances y todas las piezas que la sociedad guatemalteca ha construido en los 30 años en los que ha intentado poner la EBI en práctica, y que ahora se encuentran sueltas y dispersas, (Richards, 2008). Desde esa misma perspectiva, la retórica del aprendiz como sujeto de su propio aprendizaje tendrá más oportunidad de hacerse realidad.

Si la educación bilingüe es abordada desde la escuela se superarán vicios del sistema que conllevan a la producción periódica y reiterada de textos oficiales para la educación bilingüe, que nunca llegan más allá de los primeros grados. Al situar el aula y la escuela al centro de la reinención sugerida, los maestros junto con sus alumnos deberán echar mano de lo que tienen, para utilizarlo de la mejor manera, o buscar modos y encontrar los materiales requeridos para el trabajo cotidiano, o lo que sería mejor aún, juntos producir textos de lectura y materiales diversos con recursos del medio. En muchos casos, también podrán recurrir a los textos escolares en lenguas indígenas, producidos sea por el MINEDUC o por las diversas ONG, universidades y agencias de cooperación.

El descentramiento aquí planteado desafiará a los maestros capacitados y formados en EBI, pues ya no podrán esperar a que todo les llegue desde el MINEDUC. No habrá otra salida que poner en práctica lo aprendido en los programas y cursos recibidos y asumir un compromiso profesional con los educandos a su cargo y con las familias que les confían la educación de sus hijos. La solución a los problemas en el aula y en la escuela tendrán que buscarlas ellos mismos, trabajando en equipo, aprendiendo cooperativamente entre ellos, convocando a los padres y madres de familia para dialogar y encontrar pistas compartidas y, en su calidad de profesionales, diagnosticando o estudiando cada situación específica para encontrar respuestas igualmente específicas, ancladas en la creatividad, la inventiva, pero también en el conocimiento y el saber acumulados. Es decir, desde esta perspectiva atrás quedarían los modelos únicos, las estrategias inmodificables y las recetas a las cuales uno está tan acostumbrado en el campo educativo; estas deberían tenerse sólo como marcos de acción y referencia y, en tanto tales, como parte integral de una caja de herramientas más compleja y rica que cada docente construye en el quehacer educativo y en la interacción con sus alumnos y los demás miembros de la comunidad educativa.

Desde el lugar de enunciación establecido en el párrafo anterior, el uso del término «descentramiento» tiene intención epistemológica y de búsqueda de nuevos sentidos y significados, y en lo absoluto se trata de un vocablo que busque reemplazar al de descentralización. No se trata, por ende, de una medida administrativa ni nos situamos ahora en ese tipo de preocupación. Se busca cuestionar el orden comúnmente establecido, desde los sistemas educativos, para pensar la educación, su planificación y la formulación de propuestas. ¿De dónde partir, desde el conocimiento experto, desde el MINEDUC, o desde el lugar mismo de la acción? En otras palabras, se trata de colocar el aula, la escuela y la comunidad

al centro de la reflexión, de la búsqueda de soluciones y de la formulación de políticas, para, en un proceso aproximativo, llegar finalmente a las instancias de gobierno con propuestas probadas, efectivas y factibles de iluminar al conjunto de las escuelas del país y, por ende, tener impacto en la política nacional. Para encontrar respuestas a los múltiples desafíos que nos plantea una situación sociolingüística tan compleja, creativa y rica como la guatemalteca, tenemos que encontrar respuesta desde el develamiento y comprensión de cada realidad específica pero, más que recurrir a un conocimiento experto, se trata de buscar respuestas pedagógicas que calcen o respondan a esa realidad, con quienes más y mejor la conocen: los propios hablantes.

Pero si algo falta aún para poder avanzar en el sentido planteado es trabajar, activamente y con sana intención y convicción, con los padres y madres de familia y con las autoridades comunitarias para discutir con ellos los fines, objetivos y estrategias de la EIB. Parte del descentramiento aludido pasa también por acercar a docentes y a padres y madres de familia, a fin de contribuir a la conformación de comunidades educativas sólidas en las que se discuta y negocie abiertamente el sentido y significado que la educación deba cobrar en cada contexto específico. De esta manera, se logrará que gradualmente la educación bilingüe se convierta en preocupación y tarea de todos, y desde las experiencias, saberes y conocimientos que se construyan abajo, se podrían luego plantear hacia arriba los cambios, reformas y normas que los consagren, pero esta vez se hará con conocimiento de causa y con el poder que otorgan el conocimiento y el saber acumulados.

De este modo, el descentramiento de la educación bilingüe generará un espíritu colectivo de búsqueda de soluciones, de emprendimiento y de inventiva local generando, por ejemplo, radios escolares en lenguas indígenas o en formato bilingüe, periódicos murales bilingües, concursos comunales y muni-

cipales de literatura infantil y narrativa oral, producción de textos diversos en lenguas indígenas por parte de los mismos hablantes y desde la comunidad, grabaciones en video de escenas comunitarias, eventos culturales o de narraciones de mayores, las cuales registran la sabiduría local a la vez que proveen a la escuelas de materiales alternativos de enseñanza. Todas estas acciones realizadas desde cada escuela y por iniciativa de sus docentes, alumnos y padres y madres de familia conllevarán inevitablemente a la reinención de la EBI, pues una vez instituida la práctica de innovación en la escuela, esta podrá convertirse en semillero de prácticas efectivas y de buenos aprendizajes. Estos a su vez sustentarán la necesidad de instalar en cada escuela un espíritu de reforma permanente, justificado en la necesidad de una calidad cada vez mayor. Sólo de este modo se logrará avanzar progresivamente hacia una educación intercultural y bilingüe de calidad, y, con ello, contribuir a la democratización e interculturalización de la sociedad guatemalteca.

Democratizar e interculturalizar la educación guatemalteca supone, en suma, superar la visión hegemónica desde la cual se piensa **por y para** las poblaciones indígenas, para considerarlas como sujetos protagónicos del proceso, de manera que las soluciones y propuestas se planteen **con y desde** ellas mismas. Urge por tanto superar lo que Anabella Giracca (2009) detecta como problema en el sistema educativo:

Muchas veces se desconocen o no se toman en cuenta las demandas y la realidad de quienes construyen el proceso educativo desde los niveles locales, por ello es importante que se hagan realidad los esfuerzos de desconcentración, permitiendo el ingreso de la localidad. Aquí promulgamos por un modelo educativo que respete biografías, necesidades diversas y capacidades. La calidad educativa, en cualquier parte del mundo, debe partir de las demandas particulares, de las condiciones culturales específicas, de la

participación comunitaria y de la construcción local, ahí en donde las voces de los pueblos tienen tanto que aportar en la formulación de modelos y contenidos.

Descentrar la educación, invirtiendo la lógica del sistema y proponiéndonos trabajar de abajo hacia arriba puede contribuir a un mejoramiento no sólo de lo que ocurre en el aula, sino también de lo que hoy entendemos por calidad de la educación. Los tiempos venideros serán mejores si tanto desde el gobierno nacional como desde las administraciones departamentales y los gobiernos locales, y simplemente con voluntad política, creatividad, compromiso y con la ley en la mano, se avanza en direcciones como las aquí sugeridas.

Bibliografía

- CENOS J. y GENESEE, F. (eds.) (1998), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education*, Londres, Multilingual Matters.
- CNPRE (Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa). (2007), *¿Hasta cuándo? Las leyes sobre EBI siguen siendo incumplidas. Observatorio sobre educación de los pueblos indígenas (Con énfasis en la situación de la mujer)*, Guatemala.
- CUMMINS, J. (1979), «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», en *Review of Educational Research* 49, pp. 222-251.
- (2003), *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Ediciones Morata.
- CUMMINS, J. y HORNBERGER, N. (eds.) (2008), *Bilingual education*, volumen 5 de la *Encyclopedia of Language and Education*, Segunda edición, Nueva York, Springer.
- CUENCA, R.; NUCINKIS, N. y ZAVALA, V. (eds.) (2006), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid, Morata Editores y GTZ.
- DÁVILA, A. (1993), *Dos culturas y una escuela: Experiencia de la franja de lengua y cultura maya*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.

- FAIRCLOUGH, N. (ed.) (1990), *Critical Language Awareness*, Londres, Longman.
- FREIRE, P. (1973), *Education for Critical Consciousness*, Nueva York, Seabury.
- GALDAMES, V.; WALQUI, A. y GUSTAFSON, B. (2008), *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*, Guatemala, GTZ, Inwent.
- GARCÍA, O.; SKUTNABB-KANGAS, T. y TORRES-GUZMÁN, M. (2006), *Imagining Multilingual Schools, Language in Education and Globalization*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GIRACCA, A. (2009), «Cara y cruz. ¿Qué hace el sistema educativo para evitar la perversa proliferación de sonrisas macabras?», en *El Periódico*, Sección de opinión. Guatemala, 29.
- Guatemala. Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural (2009), *Modelo Educativo Bilingüe Intercultural*. Marzo, 2009. Presentado el viernes 3 de abril 2009, en la sede del Ministerio de Educación, en la ciudad de Guatemala.
- HALE, CH. (2004), «*Más que un indio*». *Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*, Guatemala, AVANCSO.
- HAMEL, R.E. (2009), «La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural», en *Revista Guatemalteca de Educación*, año 1, n.º 1.
- LINDEBERG-MONTE, N. (1996), *Escolas da floresta, entre o passado oral e o presente letrado*, Río de Janeiro, Multiletra.
- LÓPEZ, L. E. (1997), «La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües», en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 34, n.º 99, pp. 27-62, Asunción.
- (2008a), «Top-down and bottom-up: «Counterpoised visions of intercultural bilingual education in Latin America», en Hornberger, N. (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice in Four Continents*, Nueva York, Palgrave-Macmillan, pp. 42-65.
- (2008b), «Indigenous Contributions to an Ecology of Language Learning in Latin America», en Creese, A.; Martin, P. y Hornberger, N. (eds.), *Ecology of Language*. Volumen 8 de la

- Encyclopedia of Language and Education*, Nueva York, Springer, pp. 141-155.
- (2009a), «Criterios de calidad desde la diversidad: desde la experiencia y el saber acumulados», en *Revista Guatemalteca de Educación*, año 1, n.º 1.
 - (2009b), «La educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina: Lecciones aprendidas desde la alfabetización», en López, L. E. y Hanemann, U. (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala, UNESCO-IUL y GTZ, pp. 415-44.
 - (2009c), «Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina», en Sichra, I. (coord.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, FUNPROEIB Andes, UNICEF, AECID (en prensa).
 - y HANEMANN, U. (eds.) (2009), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala, UNESCO-IUL y GTZ.
 - y KÜPER, W. (2001), *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*, Eschborn, GTZ.
 - y SICHRA, I. (2008), «Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America», en Cummins, J. y Hornberger, N. (eds.), *Bilingual Education*. Volumen 5 de la *Encyclopedia of Language and Education*, Nueva York, Springer, pp. 295-309.
- MENEZEZ DE SOUZA, L.M. (2002), «A Case among Cases, a World among Worlds: The Ecology of Writing Among the Kashinawa in Brazil», en *Journal of Language, Identity and Education*, 1(4), pp. 261-278.
- NACIONES UNIDAS (2008), Nota de Prensa del 28.07.08 sobre la visita del Relator Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, <http://www.unhchr.ch/hurricane/hurricane.nsf/0/9D3FD4D497161364C125749600573EB2?opendocument>, consultado el 28.04.09.
- RICHARDS, J. (2008), «Educación bilingüe integral: en busca de la calidad educativa». Conferencia dictada en el Grupo de Trabajo sobre Reinención de la EBI, en el Encuentro Nacional de Calidad Educativa. Guatemala, agosto.
- RUBIO, F. (2006), «La educación bilingüe en Guatemala», en López,

- L. E. y Rojas, C. (eds.), *La EIB en América Latina bajo examen*, La Paz, Banco Mundial, GTZ, Plural Editores, pp. 185-252.
- RUIZ, R. (1984), «Orientations in Language Planning», en *The Journal of the National Association of Bilingual Education*, 8(2), pp. 15-34.
- SICHRA, I. (2008), «Language Diversity and Indigenous Literacy in the Andes», en Street, B. y Hornberger, N. (eds.), *Literacy. Bilingual Education*. Volumen 2 de la *Encyclopedia of Language and Education*, Nueva York, Springer, pp. 283-298.
- SOCIEDAD CIVIL DE GUATEMALA (2008), *Educación. derecho en duda. Informe de la sociedad civil de Guatemala para el relator especial de Naciones Unidas para el derecho a la educación*, Mimeo, Guatemala.
- TAY COYOY, A. (1996), *Análisis de la situación de la educación maya en Guatemala*, Guatemala, PEMBI, UNICEF, Ministerio de Educación.
- VERDUGO, Lucía y RAYMUNDO, Jorge (2009), «Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala», en López, L. E. y Hanemann, U. (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala, UNESCO-IUL y GTZ, pp. 181-236.
- ZAVALA, V. (2002), *(Des)encuentro con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

5. Transdisciplinariedad: una mirada para la educación intercultural en Latinoamérica

*Assumpta Aneas Álvarez**

Introducción. La necesidad de una nueva mirada a la sociedad planetaria

La sociedad del conocimiento está avanzando hacia una nueva sociedad de la mundialización y de las diferencias, de la creatividad y las desigualdades, del bienestar y de la pobreza, de la suma especialización y de la ecología de saberes, de los grandes descubrimientos científicos y del deterioro de la naturaleza y del planeta (Medina et al., 2009: 8). El conocimiento científico y la educación deberían aportar a las personas elementos para construir nuevas formas de pensar, sentir y actuar alternativas a las dominantes, aportando a la ciudadanía elementos para la construcción de un mundo más justo y sostenible. Frente a este reto ha emergido una nueva mirada al mundo, una nueva manera de pensar, actuar, ser; un nuevo paradigma que sin desechar ni despreciar los existentes aporta nuevas maneras de investigar, conocer y actuar en la realidad.

* Assumpta Aneas Álvarez es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Integrante del Grupo de Investigación sobre Educación Intercultural GREDI, del grupo de Investigación sobre Innovación Didáctica GIAD, de la RINEIB y académica de la International Academy of Intercultural Research. Tiene un amplio repertorio de publicaciones sobre competencia intercultural desde la perspectiva del desarrollo formativo y su investigación.

En este ensayo se presentará el paradigma emergente como un marco orientador para comprender las sociedades pluriculturales y la transdisciplinariedad como una vía privilegiada para abordar la educación intercultural. Para ello voy a describir un escenario imaginario que pudiera asemejarse a algunas escuelas rurales y a profesores y profesoras de Latinoamérica que buscan nuevas miradas y alternativas para su quehacer docente. Mediante ese escenario se ejemplificarán algunos de los paradigmas o sistemas de conocimiento y aproximación a la realidad que han guiado la ciencia desde los últimos tiempos. Ello es necesario porque la mirada transdisciplinaria comporta una visión de la realidad (ontología) y de su conocimiento (epistemología) que se basa en un nuevo paradigma emergente que ha representado una verdadera revolución en relación a los precedentes. A continuación pasaré a caracterizar dicho paradigma, denominado según autores y énfasis como paradigma emergente, paradigma de la complejidad o paradigma ecosistémico, ilustrando sus implicaciones y presentando aquellos principios que me parecen más relevantes para analizar la educación intercultural. Ello se hará intentando describir, de la manera más clara posible, los supuestos teóricos y ejemplificándolos en la cultura, las relaciones interculturales y la educación intercultural. A continuación intentaré clarificar el significado y las implicaciones de la transdisciplinariedad, para ello relacionaré este término con otros que parecen vinculados (como pluri, multi e interdisciplinar) y luego presentaré los componentes caracterizados en la Carta de principios fundamentales de la comunidad de espíritus transdisciplinarios (1994) de Portugal que, a mi juicio, comportan más implicaciones en relación a la educación intercultural. Como puntos finales presentaré algunos fundamentos y orientaciones para el diseño de la educación intercultural desde la transdisciplinariedad. Dado que este trabajo lo he escrito pensando en los profesores y profesoras de las escuelas culturalmente diversas

de América Latina en las que se intenta desarrollar Educación Intercultural Bilingüe y otras modalidades de educación intercultural, presentaré —como partícula de ese sistema holográfico planetario que me legitima como parte de ella y a ella como parte de mí— mi visión sobre América Latina desde el paradigma de la complejidad.

Un escenario

Una pequeña escuela rural. Los niños asistentes pertenecen a varias comunidades culturales; tienen sus propios saberes, valores, cosmovisión, manera de sentir y actuar en el mundo, una lengua y maneras de ser y hacer. Cada una de estas miradas, visiones y maneras de ser y hacer interaccionan de manera fluida, porque aunque no se pretenda ni se sea consciente de ello, están ahí. A veces las miradas son complementarias, en otras ocasiones son contradictorias, en unas más simplemente aportan diversas facetas de un calidoscopio vital. En la escuela hay otro marco, el currículum que prescribe de manera más o menos rígida otra mirada al mundo, la mirada global de pensar, sentir y actuar. Esta mirada explica una historia, saberes y valores que aunque quizás no sean reconocidos como propios o útiles, seguramente serán vividos como lejanos o ajenos a su cotidianidad, la de ellos y sus familias, la de su entorno natural y social; sin embargo, la mirada de este currículum es «importante», así será cuando tiene ese peso aplastante.

La cultura puede concebirse como un sistema de saberes e información de diverso orden, contenidos simbólicos y cosmovisiones, comportamientos, valores, creaciones materiales y emociones que, desde diversos planos de conciencia, desde lo más tangible, material y consciente hasta lo más inconsciente y trascendente, comparten un colectivo humano que ha tenido una función adaptativa al medio ambiente en el que dicho grupo vive. De esa forma, cada grupo cultural im-

pregna el mundo de su propia «mirada», de su propio sentir y hacer; y en cada grupo esa impronta se expresa de manera particular en cada individualidad. Así esa mirada evoluciona adaptativa, flexiblemente, según los cambios de ese entorno y las necesidades de ese grupo. Por poner un ejemplo, hay grupos culturales en los que esa mirada se ha focalizado en la naturaleza para doblegarla, extrayendo de ella sus recursos; otros la miran desde un respeto filial. Otras diferencias en estas «miradas» las podríamos encontrar en el valor de la armonía, la espiritualidad, la comunidad o el tiempo.

En nuestro mundo es muy raro el caso de que una cultura no tenga contacto con otra. De hecho, casi desde que el ser humano existe, se han dado grandes migraciones por toda la tierra y en ese viaje, el contacto entre grupos y pueblos, en mayor o menor profundidad, ha estado presente, tejiéndose un entramado de relaciones culturales.

Cuando dos o más culturas entran en contacto emerge una dialéctica de relación en la que el contacto, conocimiento y vinculación con los saberes, haberes, haceres y sentires de la otra cultura supondrán un cambio, produciendo la incorporación de nuevos elementos, agudizando otros, relegando o eliminando unos más. Como si de un intercambio de fluidos se tratara, ninguna de las culturas, aunque siga siendo la misma, permanecerá igual. En muchos casos, factores como el contexto de la relación, el poder o número de un grupo respecto a otro o los propios elementos culturales que pueden contener valores más expansivos y dominantes que otros podrán causar la hegemonía de un grupo sobre otro, de manera que ese fluido se dará en un sentido menos bidireccional, siendo una de las culturas insertas en la relación la que más se deberá adaptar, la que más deberá cambiar. Si ubicamos esta relación intercultural en un escenario educativo reglado por el Estado que diseña un currículum según unos estándares de competencia global, veremos cómo la hegemonía de la cultura occidental

mayoritaria es aplastante: aunque se articulen programas de visibilización de la lengua y las culturas minoritarias. Veremos la situación que se da en Latinoamérica.

En este escenario vamos a ilustrar los paradigmas que han orientado el conocimiento científico y las acciones disciplinares como la educativa. Entendiendo que el paradigma es el prisma a través de la cual comprendemos y reconstruimos los hechos que tratamos de explicar. Así, tanto el aprendizaje individual como el conocimiento científico no son fruto de una secuencia lineal ni de pautas metódicas, sino de una manera de ser, sentir y creer, influyendo en ello valores, hábitos y actitudes; en otras palabras son fruto y reflejo de un paradigma.

Desde el paradigma positivista que ha guiado la ciencia desde sus inicios hasta el primer tercio del siglo XX, nuestra mirada se centraría en el objeto (valores, saberes, comportamientos). Analizaría esta realidad a partir de los datos más objetivos y tangibles posibles (conductas, saberes, actitudes), desde las relaciones causa-efecto, intentando generalizar leyes que ayudaran a comprender las dimensiones más relevantes de la cultura y a predecir qué variables facilitarían una relación más o menos conflictiva entre una cultura u otra. Bajo este paradigma se han identificado taxonomías culturales que han ayudado a caracterizar las culturas bajo dimensiones como el individualismo, el colectivismo, la tolerancia o intolerancia a la incertidumbre, la distancia jerárquica (Hofstede, 1980, 1999; Trompenaars y Hampden-Turner, 1998, 2000), la disciplina moral (Bond, 1988, 1993), el universalismo (Trompenaars, 1981), el tiempo secuencial-sincrónico (Hall, 1983). También se han identificado los rasgos de personalidad más favorables a las relaciones interculturales (Kealy y Ruben, 1983 y Caligiuri et al., 2000), las variables que inciden en los procesos de aculturación o transformación de la persona y el grupo a lo largo de la relación intercultural (Kim 1989; Berry, 1994; Ward, 1996 y Ponitkowsky et al., 2000), por poner sólo algunos ejemplos.

Desde el paradigma interpretativo, en el que se acepta la subjetividad, la afectividad y se reconoce el peso de las estructuras simbólicas, nuestra mirada se acercaría a esta realidad intercultural desde la influencia que dicha relación ha tenido en las personas. La meta no sería formular leyes o principios con la finalidad de generalizar sino describir y profundizar en las vivencias y pensamientos de las personas afectadas en dicha relación (Aneas y Sandín, 2009; Aneas, 2009; y Aneas y Donoso, 2008). No interesa dibujar un mapa general y transferible, sino conocer en profundidad esa experiencia intercultural vista y vivida por la o las personas implicadas mediante historias de vida, entrevistas en profundidad, observaciones, estudios de caso, etc.

El paradigma sociocrítico añadiría la perspectiva del contexto sociocultural, proporcionando luz para analizar el impacto y las consecuencias sociales en esta relación intercultural. Así se analizaría el papel de los determinantes económicos, políticos y sociales como elementos clave de esta relación, intentando aportar elementos que pudieran compensar y nivelar, si así fuera el caso, la asimetría de ellas. Pobreza, exclusión, igualdad de oportunidades y comunidad serían elementos principales a incorporar en este análisis y en la posible propuesta de acción en nuestra pequeña escuela rural multicultural; articulando la investigación acción y otras estrategias participativas para el estudio, comprensión y transformación de esta realidad (Folgueiras, 2007).

Desde fines del siglo XX y principios del presente, ha venido emergiendo un nuevo paradigma en las ciencias sociales que se ha denominado *paradigma de la complejidad*. En las Ciencias de la Educación este paradigma también se ha denominado paradigma emergente o paradigma ecosistémico. Dicho paradigma aportaría una nueva mirada a nuestra escuela, que la concebiría como una unidad total, integrada por hechos, situaciones, contextos, personas, valores socioculturales, etc.

Dicha unidad se consideraría como un sistema interactivo y dinámico vinculado a su entorno natural, en el que todos y cada uno de sus elementos, interactúan entre sí, según una dinámica propia, una inercia particular que expresa y contempla los diversos niveles (y ámbitos de la realidad física, afectiva, espiritual, cognitiva). Cada elemento del sistema es causa y efecto, producto y fracción de la totalidad, pues cada uno de ellos contempla la totalidad en su ser. No hay elementos de primera ni de segunda ni de tercera, sino que todos son importantes, imprescindibles en cuanto forman parte constitutiva del sistema y sin su presencia este ya no sería tal. Desde este paradigma, todas las personas de esa comunidad intercultural serían reconocidas y aceptadas, asumiendo contradicciones que son complementarias, conscientes de su presencia en el ecosistema, de su papel y su rol, atentos a que cada uno de ellos se expresa, ve y manifiesta desde su propia mirada, todas verdaderas y todas ellas complementarias. Se asumiría también la singularidad y la globalidad, la particularidad, la subjetividad y la multitud de registros y facetas posibles, conscientes del lazo común. Así, nuestras relaciones con la realidad reflejan la visión que tenemos del mundo, las representaciones interiores guardadas en la memoria que se explicitan a través de conversaciones, negociaciones y diálogos que establecemos unos con otros, con la naturaleza y con lo sagrado.

¿Por qué este nuevo paradigma?

Nuestro mundo reclama la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar en los individuos y en las colectividades, que posibiliten a toda la ciudadanía del planeta alcanzar una vida digna en un entorno sostenible. Buscar nuevas formas de abordar las relaciones entre las personas y de estas con la naturaleza constituye un desafío en todos los campos humanos: en el económico, en el político, en el

ecológico, en el social. En realidad, constituye un reto para el pensamiento humano y, consecuentemente, un reto sobre cómo afrontar la educación. (Bonil et al., 2004). Es plenamente aceptado y reconocido que en la actualidad todo se encuentra interconectado y los conflictos sociales (o bien, los ecológicos, políticos y económicos) no son tan sólo cuestiones locales o parciales de algunas colectividades, sino verdaderos problemas globales. Ante ello es necesario un cambio de perspectiva, que oriente nuevas formas de abordar el conocimiento de la realidad y que permita tomar decisiones para construir maneras novedosas de afrontar la vida. Los valores dominantes y el peso del determinismo y el positivismo se muestran inadecuados para comprender y resolver las nuevas cuestiones que van surgiendo, así como para crear nuevos caminos para avanzar.

Este paradigma emergente, también denominado de la complejidad (Morin, Ciurana, Motta) o ecosistémico (Torre y Moraes, 2005), supone una opción ideológica orientadora de valores, pensamiento y acción. Reúne aportaciones de campos muy diversos que configuran tres perspectivas: la ética, la relativa a la construcción del conocimiento y la referente a la acción (Pujol, 2002).

Desde la perspectiva ontológica, este paradigma asume que los fenómenos del mundo son complejos, pues en ellos convergen multitud de elementos e interacciones en procesos en los que el dinamismo es constante y en los que se asume que nada es predeterminado, que la participación del sujeto es fundamental, que no existe un mundo anterior a la percepción del observador, y que la subjetividad y la objetividad están íntimamente relacionadas. En consecuencia, otorgaremos mayor valor a las experiencias, prestaremos más atención a las relaciones establecidas, a los diálogos y a las emergencias que surgen en los diferentes ambientes que frecuentamos o creamos (Moraes, 2005: 206). Así, la realidad no es un simple producto de estructuras o sistemas sino mucho más, es la construcción

que de ella se hace en el día a día. Desde dicha concepción, el modelo de sociedad se construye continuamente con base en la interacción de los individuos que la componen.

Desde la perspectiva ética se trata, tal como indica Sergio González en su introducción al libro *Pensamiento Complejo* (1997: 11), de «una ética de la compasión por los que sufren, por los humillados. Es una ética de la comprensión que no impone una visión maniquea del mundo. Es una ética, en el sentido pascaliano, que nos pide exigirnos a nosotros mismos y a ser indulgentes con los otros. Es una ética, en fin, que nace del enfrentamiento con la dificultad de pensar y de vivir». En el mismo sentido, para Bonil y otros (2004), el paradigma de la complejidad se posiciona a favor de una ética que apuesta por el ambiocentrismo como forma de diálogo entre naturaleza y sociedad. Por la equidad como diálogo entre individuos y colectividades, reconociendo la diversidad como un valor, y por el diálogo entre autonomía y dependencia, que reivindica la inclusión y comprende la responsabilidad y la solidaridad.

Desde el punto de vista del pensamiento, el paradigma emergente hace suyo el concepto de sistema complejo adaptativo (Gell-Mann, 1995). La realidad a conocer, ya sea sistema social o individuo, presenta en sí misma componentes del todo, conscientes o inconscientes, latentes o visibles. Cada elemento del mundo (suceso, individuo, colectivo) manifiesta de manera propia y singular la globalidad en su singularidad. Comprende, aprehende y es comprendida y percibida dialógicamente, integrando paradojas, contradicciones, incertidumbres, creando y recreando su historia desde su historia, su vida desde su crisis, su crisis desde su vida. Viendo y creando desde su realidad, la realidad de todos, asumiendo que las certezas de unos pueden no serlo para otros y que un mismo fenómeno puede ser vivido, pensado, sentido de diversas maneras, todas válidas pues todas forman parte de esa realidad. Se teje así un tapiz de múltiples hilos, texturas, colores y puntos que no serían lo que son sin el

tapiz que los plasma ni este sería lo que es sin ellos. Todos igual de valiosos, todos igual de complejos en sí mismos.

Desde el punto de vista de la acción, apuesta por defender un modelo de vida que entiende la libertad como responsabilidad, un modelo de convivencia política orientado hacia una democracia participativa, concibiendo la comunidad como forma de proyectarse hacia la planetarización,¹ caminando hacia un *planeta-patria* (Morin, Ciurana y Motta, 2002).

Mirando la educación intercultural desde el paradigma emergente

En un apartado anterior se han ilustrado los sentidos y enfoques que caracterizarían los actuales paradigmas, pues todos ellos siguen aplicándose a la hora de investigar, conocer y actuar sobre la realidad. Bien es cierto que ha habido una evolución en los supuestos sobre la realidad (ontología) y el conocimiento de ella (epistemología). Pero la riqueza y complejidad de las aportaciones y la trascendencia del nuevo paradigma emergente, desde el punto de vista social, ético y científico de sus implicaciones, ha supuesto un verdadero punto de inflexión en la teoría del conocimiento y la ciencia, en particular.

Considerando que este paradigma va a fundamentar la mirada transdisciplinar de la educación intercultural, se van a presentar algunos de los aportes más relevantes a tal efecto. Los fundamentos teóricos del nuevo paradigma son amplios

1. Es necesario clarificar varios términos. Autores como Morín, Motta y otros consideran que el término planetarización es más complejo que el término «globalización», que se ha venido utilizando para describir la mundialización de las dimensiones económicas, tecnológicas e informacionales. La planetarización es un término radicalmente antropológico que expresa la inserción simbiótica, pero al mismo tiempo extraña, de la humanidad en el planeta Tierra (Morin et al., 2002). En este sentido hablar de planetarización comprende de una manera más ecológica el estado de la humanidad en relación a la historia de la vida terrestre.

y complejos, por ello, sintetizar las bases conceptuales no es fácil dado que comprenden aportes de la biología, la física y las ciencias sociales. Una base fundamental la constituye la Teoría de la Complejidad formulada por Edgar Morín. A estos fundamentos habría de añadir los aportes de Maturana y Varela, Motta, Prigogine, Luhmann y otros autores. Procederé a presentar y clarificar los supuestos que considero más relevantes para ilustrar cómo se miraría la educación intercultural desde este nuevo paradigma.

Sistema ecológico

La idea de este principio ha sido considerada por autores como Maturana o Varela, para quienes los seres vivos configuran sistemas que presentan una red de procesos u operaciones (que los definen y caracteriza), que pueden crearse, destruirse o modificarse como respuesta a las perturbaciones del medio. Así, aunque el sistema cambie estructuralmente, dicha red permanece invariante durante toda su existencia, manteniendo la identidad de este.

Morin también consideró la teoría de sistemas y recordó que la primera lección sistémica es que «el todo es más que la suma de las partes», dado que se pueden dar efectos, fenómenos emergentes por la interacción de estas partes. Por otro lado, también se dice que «el todo es, igualmente, menos que la suma de las partes», pues estas interacciones también pueden restringir, compensar y anular ciertos elementos de las partes. Si recordamos la definición de cultura como el conjunto de saberes, valores, emociones, comportamientos, creaciones y construcciones materiales y simbólicas que comparte un grupo social y le permite adaptarse a un entorno ecológico dado (Pedersen, 1994 y Aneas, 2005), será fácil visualizar a un grupo cultural como un sistema ecológico.

El grupo cultural se ubica en un contexto natural, social y político, formando parte constitutiva de él. Podría decirse que

es causa y efecto, pues su razón de ser es lograr la adaptación del grupo social a este contexto, pero a su vez el grupo modifica el escenario. Los valores de cada grupo priorizarán ciertos aspectos del contexto en detrimento de otros (el control, el respeto, el énfasis en el poder, el énfasis en la convivencia), pero en cualquier caso, la relación bidireccional del grupo, sus integrantes y ese medio, modelarán en una espiral sin fin nuevos intercambios en los que medio e individuo se irán mutuamente influyendo, propiciando cambios en ciertos valores, prácticas, saberes, etc., que no afectarán en esencia a la identidad de ese grupo, de ese sistema, siempre y cuando conserve la conciencia de sí mismo. Este principio ilustra perfectamente cómo los cambios en los escenarios naturales, demográficos y sociales (que han sido propiciados por los efectos de cada comunidad cultural que vive en ellos) han generado, a su vez, modificaciones en los valores, prácticas, saberes o emociones de dicho grupo. Un ejemplo de ello, si nos fijamos en la cultura occidental, es el avance de los valores individualistas y materialistas, y la emergencia, a su vez, de formas de hacer comunidad (como la red, la cooperación, el voluntariado, o ante la destrucción del medio natural, la emergencia de valores ecológicos en la ciudadanía y la presión como consumidores porque se produzcan productos respetuosos con el medio ambiente). En el seno de cada grupo, de manera natural, al tiempo que se pierden o transforman ciertos valores y componentes culturales, emergen otros cuyo sentido es mantener el equilibrio con el entorno y preservar la supervivencia del sistema.

Autoorganización

Un elemento clave en este paradigma es la concepción de las organizaciones sociales como realidades autoorganizativas y autogenerativas. Aunque el objeto inicial de conceptualización fueron los organismos vivos (Von Neuman, Von Foerster, Prigogine, Maturana y Luhmann, entre otros), posteriormente

se transfirió el concepto a los fenómenos y grupos sociales (Morin), evidenciando esta capacidad en colectivos, grupos y organizaciones. Este concepto recoge la capacidad del ser vivo, del grupo social, de la comunidad cultural de auto generarse desde sí misma, desarrollándose, reproduciéndose, reemplazando desde sí aquellos elementos que fallan o mueren. Este sentido autoorganizativo también ha sido denominado como autopoiesis.

El sistema efectúa esta autoorganización, integrando como entradas las respuestas que genera y le devuelve el contexto, en un proceso recursivo que no tiene fin. Estas entradas generarán emergencias, eliminaciones y transformaciones de algunos de sus componentes, siempre con el objeto de lograr la supervivencia y adaptación del sí. La recursión implica un círculo generador en el que los productos y los efectos son ellos mismos productores y causadores de lo que los produce.

Así nosotros, los individuos, somos los productos de un sistema de reproducción salido del fondo de los tiempos, pero este sistema sólo puede reproducirse bajo la condición de que nosotros mismos devengamos productores. Los seres humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad en tanto que todo emergente, produce la humanidad de estos individuos aportándoles el lenguaje y la cultura. (Morín, 1997: 20)

Desde nuestra perspectiva cultural, la implicación de este principio también es muy importante. Teniendo en cuenta que podemos analizar una realidad cultural desde diversos niveles (humanidad, país, comunidad, grupo cultural, familia, persona, por poner unos ejemplos), en donde el contexto ecológico de dicho sistema puede también comprender diversos grados (natural, político, económico), el considerar que el grupo cultural se autogenera desde sí mismo en respuesta

al entorno, es una idea que debe tenerse en cuenta a la hora de plantear respuestas sociales, educativas o políticas. Quiero decir que, externamente, desde fuera de esa comunidad mono o pluricultural pueden plantearse acciones, objetivos, dotarse de recursos, pero siempre será el propio grupo, la propia comunidad, la propia persona la que se construya desde sí, con el objeto de perdurar en sí misma. Las metas externas al sistema que pretendan incidir sobre él, si no son asumidas, reconocidas, interiorizadas o propuestas como propias por ese elemento no lograrán sus objetivos. Es una afirmación muy contundente, pero responde a un principio que se muestra constantemente en los continuos y frustrados intentos de cambio en personas, organizaciones o comunidades, ya sea mediante leyes, programas o acciones. Ante esas metas es necesario volver a la persona, al grupo, a la comunidad; preguntar, escuchar y respetar serán actitudes básicas para no colisionar con esa autoorganización, esa autopoiesis que, cual una inercia imparable, llevará a ese ser o ente por su propio camino.

Un rasgo importante de esta autoorganización se basa en el principio de «orden por el ruido» de Von Foerster quien identificó la secuencia dialógica orden/desorden/ desorden/ organización en el campo físico y que Morin, nuevamente, transfirió a los fenómenos sociales y humanos. Este principio ilustra cómo todo componente de la realidad lleva a cabo esta autogeneración a partir de sucesivos pasos en los que se alternan fases de orden y desorden, equilibrio y desequilibrio. Así comprendemos la confusión, el desorden, el conflicto e incluso la guerra que lleva a la comprensión, el orden, la armonía y la paz; que ante un nuevo estímulo podrá transformarse nuevamente en caos e incertidumbre, que caracteriza cualquier proceso en el que está implicada una persona (ya sea un aprendizaje, una relación afectiva o el devenir de una comunidad).

Tal y como se ha venido explicando, este proceso auto-organizativo se desarrolla en un entorno social, biológico,

político y cultural y se nutre de un flujo de intercambio permanente (energético, químico —si nos centráramos en el campo biológico— o informativo y de recursos —si nos centramos en el campo social) entre el sistema y su entorno ecológico (entendiéndolo desde la perspectiva socio-natural). Una ilustración de este principio sería la radicalización de ciertas posturas culturales, por ejemplo en el caso islamista, o con un camuflamiento de ellas —en el caso de ciertos colectivos marginados culturalmente.

La relación intercultural, desde estas teorías, concebirá a cada comunidad como una organización capaz de autogenerarse desde sí misma, tomando elementos del contexto o de la otra comunidad cultural con la que está en relación, expulsando, a su vez, outputs en materia informativa, de comportamientos y valores al contexto que, a su vez serán inputs para el otro cultural con el que tiene relación. Dicho flujo de saberes, valores y comportamientos (que es componente inherente de la auto organización), describirán lo que desde el campo cultural se denomina aculturación (Ward, 1996; Kim, 1988).

Sentido

Tal y como sintetiza Quintar (1998: 25), Luhmann desarrolló una teoría de organización social a partir del reconocimiento de las diferencias. Desde ese reconocimiento asumió el concepto de complejidad y de autoorganización identificando las *autorreferencias emergentes* como ejes estables de la organización; guiando sus procesos autogenerativos. Estas autorreferencias, si bien son estables, no son estructuras permanentes que determinan el sistema. Por el contrario, es su funcionalidad en la relación sistema/entorno la que la condiciona en su configuración. Las *contingencias* abren la posibilidad de transformación permanente del sistema. Es aquí donde adquiere relevancia la introducción de elementos fenomenológicos como el concepto de sentido. El sentido es una estrategia selectiva que se elige

entre las diversas posibilidades que forman parte de las autorreferencias, pero sin eliminar definitivamente las posibilidades no seleccionadas. Ello permite elegir las nuevamente cuando es pertinente en el proceso autoorganizativo.

Realidad hologramática

Este principio, tratado fundamentalmente por Morin y que se basaría en la teoría de los fractales, evidenciaría la paradoja de ciertos sistemas en los que no solamente la parte está en el todo sino que el todo está en la parte. Así, igual que en la célula está el patrimonio genético de todo el individuo, así la persona es fruto y reflejo de la sociedad, es su ser y vivir aprehendidos a través de la socialización.

El principio hologramático explica que el grupo social y cultural está formado por individuos pero, a su vez, cada persona refleja a través de sus lenguajes, comportamientos y construcciones a la sociedad. Este principio conlleva la necesidad de focalizar en el estudio de los fenómenos sin que ello pueda entenderse como una simplificación reductora de la complejidad. La necesaria focalización debe contemplarse como un viaje hacia lo específico sin perder la conexión con la globalidad del fenómeno (Bonil, 2004: 14). Asimismo, implica el considerar el nivel escalar como variable determinante en el estudio de los fenómenos del mundo. Por ello, al explicar el fenómeno de las relaciones interculturales entre varias comunidades es importante considerarlo como un sistema que se explica por la interacción de diversidad de sistemas (el socioeconómico, el político, el cultural). Paralelamente, al explicar cada uno de dichos sistemas, deben considerarse nuevos subsistemas que los conforman. Con la perspectiva hologramática se pone de manifiesto la importancia de no perder la conexión entre los niveles macro, meso y micro en el estudio de las relaciones interculturales, mediante un ejercicio de relación escalar donde cada nivel refleje la complejidad de

los demás niveles, considerando que dichas relaciones sean bidireccionales, dado que los fenómenos que se explican en un nivel escalar tienen consecuencias en los otros niveles. Ello conlleva a contemplar los fenómenos del mundo, y como tal las relaciones entre comunidades de diversa cultura, no como una red poliédrica, sino bajo un modelo fractal en el que se establece una multitud de relaciones que pone de manifiesto un componente de incertidumbre en el conocimiento humano, derivado de la imposibilidad de conocer y controlar todos los elementos en juego, y del carácter dinámico de las relaciones que se establecen entre las diversas escalas.

El principio dialógico

Este principio postula que para comprender la realidad es necesario entender y aceptar la indisociable relación que une a principios o nociones antagónicas, que aparentemente debieran rechazarse entre sí. Una ilustración de este la aporta Morín, recordando cómo el «físico Niels Bohr reconocía la necesidad de pensar las partículas físicas como corpúsculos y como ondas al mismo tiempo. O como Pascal decía ‘lo contrario de una verdad no es el error sino una verdad contraria’» (1997: 20).

Según Bonil y otros (2004: 12), bajo la perspectiva dialógica los fenómenos del mundo pueden verse como espacios de confluencia complementaria de elementos que, a priori, pudieran parecer antagónicos. Ello permite comprender la existencia simultánea y complementaria del orden y el desorden que posibilita la información como elemento organizador, y la complementariedad entre permanencia y cambio, base de la estabilidad dinámica del sistema.

La perspectiva dialógica pone también de relieve la complementariedad de aspectos como el rigor y la espontaneidad en la construcción del conocimiento. Bajo dicha mirada, la racionalidad, la seriedad, la neutralidad, la objetividad y la

regularidad pueden entenderse de forma complementaria a la espontaneidad, la imaginación, la intuición, la irrepetibilidad, el desorden y la libertad. Con ello se supera una perspectiva que obstaculiza comprender el mundo como una construcción e interpretación humana que sigue unas reglas que permiten construir libremente estrategias, utilizando los límites y las barreras establecidas; unas reglas que permiten activar la creatividad que es racional y también intuitiva. Entender que dos realidades antagónicas, como ciertos aspectos culturales, lejos de repelerse resultan indisociables y complementarias para comprender un mismo fenómeno conlleva que la relación intercultural también pueda ser vista como espacio de diálogo entre razón y pasión, entre autonomía y dependencia, entre lo individual y lo colectivo (Bonil et al., 2004: 21).

Incertidumbre

Basado en este principio dialógico, ver los antagonismos como complementarios conlleva, asimismo, entender el conocimiento como resultado de una dinámica constante derivada de un diálogo continuado de las personas con el entorno, sujeto siempre a la incertidumbre. Consecuentemente, comporta pensar que no existen formas de conocimiento que puedan asumir en su totalidad la explicación de los fenómenos del mundo.

Este principio también será básico para fundamentar el planeamiento inter y transdisciplinar, pues si bien existen preguntas y respuestas propias que dan identidad a cada disciplina, cada una de ellas presenta limitaciones para explicar la totalidad de los fenómenos; igualmente, las respuestas creadas están siempre sujetas a la provisionalidad (Bonil et al., 2004: 13). Surge con ello la indispensable necesidad de un diálogo entre disciplinas que posibilite explicar los fenómenos del mundo y que rompa con la visión unidisciplinar e introduzca la necesidad de la visión transdisciplinar (Morin, 1995; Vilar, 1997), o como se justifica en un artículo posterior de diálogo

disciplinar (Bonil, Calafell, Orellana, Espinet y Pujol, 2004), un diálogo irrealizable si no se parte de las aportaciones propias de cada una de las disciplinas sobre el fenómeno. La perspectiva dialógica resalta el carácter dinámico del pensamiento poniendo de manifiesto la importancia de un diálogo continuado entre certeza e incertidumbre.

Emociones

El papel de las emociones en el ser humano, como rasgo inherente o como motor de relación y aprendizaje, ha sido reconocido por muchos autores. Freud, Reich, Piaget o Wallon destacaron desde sus diversos aportes el carácter energético y orientador de las emociones en tanto posibilitador de interacción y conocimiento. Las aportaciones de Maturana (1993, 1995), autor plenamente ubicado en el paradigma emergente, las considero fundamentales para abordar el amor como fuente de relación y de aprendizaje intercultural. Dicen Maturana y Varela:

Del amor, o si no queremos usar una palabra tan fuerte, la aceptación del otro junto a uno en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social: sin amor no hay socialización y sin socialización no hay humanidad. Cualquier cosa que destruya o limite la aceptación del otro junto a uno, desde la competencia hasta la posesión de la verdad, pasando por la certidumbre ideológica, destruye o limita el que se dé el fenómeno social, y por tanto lo humano, porque destruye el proceso biológico que lo genera. (1984: 163)

Para Maturana y Varela todo sistema social se funda en el amor, en cualquiera de sus formas, que une a sus miembros, y es la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano junto a uno. Si no hay amor no hay socialización ge-

nuína y los seres humanos se separan. Una sociedad en la que se acaba el amor entre sus miembros se desintegra. Sólo la coerción de uno u otro tipo, es decir, el riesgo de perder la vida, puede obligar a un ser humano, que no es un parásito, a la hipocresía de conducirse como miembro de un sistema social sin amor. Ser social involucra siempre ir con otro, y se va libremente sólo con el que se ama. En este sentido cabe considerar que debido al carácter conservador de todo sistema social, toda innovación, como por ejemplo el contacto con otro grupo cultural que aporta nuevos referentes es, al menos inicialmente, resistida y a veces de manera extrema. Por esto, una innovación social se impone sólo por seducción o porque los nuevos miembros no pueden evitar crecer en ella. Desde este enfoque podemos dar significado a los diversos resultados derivados en los contactos de grupos de diversas culturas (Maturana, 1997: 16).

La transdisciplinariedad

Tal como sintetiza Campos Roselló (2009), la pluridisciplinariedad o multidisciplinariedad consiste en el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez. La interdisciplinariedad hace referencia a la transferencia de métodos de una disciplina a otra. La transdisciplinariedad fue definida en el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad² como «complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad».

Según Nicolescu (2000), la transdisciplinariedad hace referencia a lo que simultáneamente **está entre** las disciplinas, **a través de** las diferentes disciplinas y **más allá de** toda disciplina.

2. Convento de Arrábida, Portugal, 2 al 7 de noviembre de 1994.

Se entiende el concepto transdisciplinar «como una mirada interactiva y dialógica de la realidad que llega a manifestarse de múltiples formas y niveles en base a la capacidad comprensiva e intencional del observador». Conciencia y ética son conceptos nucleares de la visión transdisciplinar; dado que no hay educación sin conciencia ni escala de valor. Según Torre y Sanz (2007: 16-17), la mirada transdisciplinar se expresa en tres vertientes: *a*) una epistemología y metodología de investigación, *b*) como acción formativa del profesorado y personal investigador, y *c*) como actitud integradora de saberes que no se circunscriben al conocimiento demostrativo, sino que está abierto a otros aprendizajes que están entre, a través de y más allá de lo disciplinar.

Los fundamentos conceptuales de la transdisciplinariedad se ubican en la Teoría de la Complejidad, en el Principio de Tercio Incluso (PTI) y en el reconocimiento de los diferentes niveles de realidad (Nicolescu, 2000). A continuación destaco aquellos elementos de la Carta de principios fundamentales de la comunidad de espíritus transdisciplinarios (1994), que mejor podrían orientar el diseño de la educación intercultural desde esa mirada:

1. «El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria» (artículo 2). Este principio se muestra plenamente coherente con el hecho de que cada cultura otorga unos procesos cognitivos, simbólicos y emocionales propios. Dicho reconocimiento equipara esta realidad cultural y otorga pleno reconocimiento a toda cultura, por minoritaria que sea. «Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad» (ibíd.). Esta última opción ilustraría los planteamientos educativos normalizados que desde una lógica eminente-

mente centrada en los saberes, concepciones, símbolos de la hegemónica cultura occidental son incompatibles con la mirada transdisciplinar, tal y como plantea este artículo de la Carta.

2. «La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden» (artículo 3). Aquí se abre la puerta para reconocer y valorar aquellos saberes ancestrales plenos de valor para tantas y tantas comunidades y, si recordamos el principio hologramático, para todo el sistema social. Además se legitiman nuevas interpretaciones y significados según el prisma cultural, no como una visión residual sino como un componente del sistema.
3. «La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior» (artículo 5). Aquí se da cabida a un maravilloso bagaje que muchas culturas originarias atesoran que, nuevamente, son reconocidas desde el sistema.
4. «La transdisciplinariedad conduce a una actitud abierta hacia los mitos y las religiones y hacia quienes los respetan en un espíritu transdisciplinario» (artículo 9). El respeto y reconocimiento a los mitos y religiones parece un elemento fundamental, dada su importancia en el componente cultural de la comunidad. Ello no implica que se deban aceptar algunas prácticas que, como residuos de ese sistema social ecologizado en tiempos ancestrales, ahora no tienen

sentido alguno y atentan fundamentalmente a los derechos de la vida, la persona y la naturaleza.

5. «Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos» (artículo 11). Este principio parece especialmente relevante para construir con los recursos más intuitivos y cercanos al ser humano, un saber contextualizado al medio socio-cultural.
6. «Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras» (artículo 14). Este rasgo, que requiere del amor según la concepción de Maturana y Varela, es un paso fundamental para la construcción de una ciudadanía planetaria, sobre todo porque «no hay un lugar cultural privilegiado desde donde se pueda juzgar a las otras culturas. El enfoque transdisciplinario es en sí mismo transcultural» (artículo 10).

Fundamentos para la educación intercultural desde la transdisciplinarietà

¿Cómo se aplica todo esto a la educación en el aula? Moraes (2005: 43) explica que «lo que constatamos es que de estas teorías surgen algunos principios y macroconceptos importantes que colaboran para que podamos comprender mejor la complejidad del conocimiento humano y del aprendizaje».

En este sentido, Maturana plantea desde la biología del conocimiento, tres aspectos que para Quintar (1998: 22) son fundamentales a la hora de abordar el aprendizaje:

Primero. La capacidad autopoyética del ser humano. Es decir cada aprendiz posee una dinámica estructural que es única y no admite réplica y que es constitutiva de su personalidad, de sus modos de ser, de aprender, de su *sentipensar*.³ A partir de esa dinámica estructural, congruente con su trayectoria histórica-cultural, es capaz de interpretar y conocer la realidad que lo rodea y de realizarse como ser humano que es. Desde esta concepción es fundamental recordar que cada persona, cada comunidad vive y aprende según su propia «inercia» orientada por su propio «sentido». Plantear una acción educativa intercultural requiere forzosamente identificar dicho «motor» para erigirlo en «centro de interés»; adecuando la posterior programación— siempre abierta a los cambios y a la incertidumbre— a esa dinámica propia y particular. En definitiva, plantear objetivos que sean asumidos como sinsentido y forzar ritmos y contenidos que no se adecuen a los propios, permitirán actividades de enseñanza pero no de aprendizaje.

Segundo. Las emociones y el papel del lenguaje son tenidos como base del comportamiento humano y social. No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Para que se pueda dar un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes, en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje, se requiere de una emoción fundadora particular sin la que ese modo de convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor, que constituye el dominio de nuestras acciones recurrentes con y hacia el otro, considerado un legítimo en la convivencia. Las

3. Término propuesto por Moraes y Torre (2002).

interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. No es la razón lo que nos lleva a la reacción sino la emoción.

Tercero. La ética basada en la aceptación del otro como legítimo. Esta nueva concepción, entre otros aspectos, altera profundamente la relación ética del ser humano consigo mismo, con los otros, con la naturaleza y con lo sagrado. Requiere, a su vez, de una significativa ampliación del sistema de valores vigentes, un rescate mayor de la ética de la diversidad y de la solidaridad, y la percepción de que el bien común no pertenece solamente a unos pueblos sino también a toda la humanidad. Una de las conclusiones más importantes de Maturana es que «todo lo que le pasa a los seres humanos tiene que ver con ellos y no con otra cosa». Dice:

El mundo no es un mundo de cosas externas que uno capta en el acto de observar, sino que es un mundo que surge en la dinámica de nuestro operar como seres humanos [...] y esto no es un entrapamiento [...]. La posibilidad de que una reflexión le permita a uno descubrir que esta situación no es así, que hay un espacio de plasticidad enorme, es también una liberación [...]. Lo único que me permitirá en algún momento del vivir no ser lo que no quiero ser, es el saber que lo puedo ser. (Maturana 1995)

Implicaciones pedagógicas y curriculares

Tomando como base las propuestas de Moraes (2005: 54-59), presentaré las siguientes orientaciones:

- a) A partir de las teorías de Maturana y Varela se constata que no existe equivalencia entre enseñanza y aprendizaje. Aunque sabíamos que el aprendizaje depende en buena medida de las circunstancias de enseñanza, es el propio sujeto el que configura su construcción de conocimiento

de acuerdo a su relación con el entorno y a sus estructuras autopoieticas.

- b) Es fundamental generar propuestas educativas que respondan y tengan sentido para el alumnado. Por ello, conocer al alumnado, su entorno, su sistema, y su historia, así como darle voz para que lo explique es muy importante. Esa actividad comunicativa, en la que se intercambiará información y emoción entre todos los participantes en la actividad educativa permitirá el fluir del sistema y complementará la perspectiva dialógica de todos. No estoy proponiendo desestimar el currículum oficial prescriptivo, pues los aprendizajes generados en este serán la fuente de las competencias que faciliten la convivencia y las bases para una comprensión crítica de la realidad. Estoy abogando porque este currículum se adapte y transforme para responder al sentido significativo y vivencial del alumno en comunidad, en su contexto, al tiempo que se reconoce, incorporándolo en el currículum, otro tipo de bagajes y competencias que sean relevantes y pertinentes para el alumno en su entorno, momento y cultura concretos.
- c) Debe aceptarse la indeterminación, la emergencia de lo inesperado, asumir que no todo es controlable y que de una misma actividad, cada alumno puede extraer sus propias conclusiones y dotarlas de su propio significado. El profesorado debe asumir su nuevo rol, en el que no es transmisor de certidumbres sino un facilitador para que el alumnado sea consciente de sí, conozca al otro y llegue a reconocer su perspectiva, desde el respeto, logrando enriquecer su visión a través de la incorporación de otras. Al respecto, es importante recordar que esta postura no debe entenderse como que ha de abandonar su rol de líder del grupo. Ha de ejercerlo desde el rol de la credibilidad, confiabilidad y afecto. Tampoco ha de pensarse que no deba aportar un *feedback* adecuado (en el sentido que la

resolución de problemas pueden ser abordados desde otra lógica que no es la que esperamos).⁴

- d) Es fundamental desarrollar estrategias didácticas que privilegien diversos tipos de lenguaje, que estimulen desafíos, permitan aflorar los diversos niveles de realidad y las diversas percepciones de ella. De esta forma, todos podrán sentir reconocida y legitimada la complejidad singular de cada persona, de cada ser, de cada comunidad. En estas estrategias, el desarrollo de la autonomía intelectual, la creatividad y el razonamiento crítico, así como la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones serán ejes básicos del quehacer en el aula.
- e) Corresponsabilidad, cooperación y solidaridad deben ser actitudes básicas en los escenarios educativos, pues favorecerán el requisito afectivo establecido por Maturana, y avanzarán en la cohesión de la comunidad, entendida como sistema, y de la sociedad. Por ello las actividades colaborativas, la valoración de propuestas colectivas y la reflexión sobre las cuestiones éticas serán de suma importancia.
- f) Es fundamental introducir variedad de métodos y estrategias didácticas que respondan y otorguen legitimidad a la diversidad.
- g) Gestionar el clima afectivo, el tiempo, el entorno físico y ambiental de la clase, de manera que los flujos de pensamiento, sensación, percepción y acción circulen de manera armónica. Esto no quiere decir que deba huirse del conflic-

4. Ilustra muy bien este aspecto una anécdota que me explicó una amiga en relación a una profesora de su hijo. Ella me explicó «Un día la señorita dio a los niños una serie de fotos de muchos y diversos objetos (animales, frutas, juguetes, muebles) y les pidió que hicieran conjuntos con ellas. Una niña le presentó un conjunto formado por la foto de un perrito, la foto de una cereza, la foto de un delfín y la foto de una cometa. La señorita sorprendida (pues para ella no tenían nada en común) en lugar de decirle que el conjunto estaba mal hecho, le preguntó por qué lo había agrupado así y la niña le respondió: «todos tienen cola».

to y el caos ni de la controversia, ya que forman parte de la realidad. Se han de asumir como un componente dialógico de la realidad que el docente tendrá la responsabilidad de guiar para el aprendizaje de sus alumnos.

- h) La potencia de la conciencia y la reflexión. Los actos reflexivos generan una posibilidad de conocimiento que supera la racionalidad técnica, objetiva y desprovista de emoción en el compromiso de sentir para vivir.
- i) La evaluación debe responder a todo este planteamiento; incorporar nuevos criterios de juicio, enriquecer las estrategias para obtener evidencias de los aprendizajes, estar abierto a dialogar, adaptar y construir colaborativamente estos recursos con el alumnado, haciéndole partícipe del proceso. En este sentido es evidente el cambio de énfasis sobre quién evalúa. Si según paradigmas anteriores el peso fundamental recaía en el docente, en este pasará a ser un aspecto importante el papel del propio sujeto para reflexionar sobre sus logros, procesos, la autorreflexión sobre las consecuencias de estos, y lo que pueden aportarle a su ser como persona e integrante de una comunidad.
- j) Para todo ello es necesario que el docente comprenda y sienta como «mirada posible» esta nueva visión de la realidad, del aprendizaje, de su rol y el de su alumnado. Si no se «cree» todo esto, difícilmente podrá transmitir autenticidad en este planteamiento.

Mirando la sociedad latinoamericana desde el paradigma emergente

Como estamos desarrollando estas ideas con la mirada en un escenario concreto, la educación intercultural en Latinoamérica, creo oportuno focalizar un poco más esta mirada en este continente. Así Latinoamérica puede mirarse desde el paradigma positivista, desde el paradigma interpretativo,

desde el paradigma sociocrítico. Pero si recordamos las palabras de Morin, para quien el dilema al que están sometidos los latinoamericanos es «observar las singularidades y tener siempre presente el conjunto», el paradigma de la complejidad aparece como especialmente pertinente para mirar la realidad latinoamericana. En efecto, se trata de una especie de mirador que permite otras miradas sobre la sociedad, un método para aprehender de esta tierra y sus personas, que no busca la objetividad sino una subjetividad contextualizada a raíces, herencias, sentidos y naturaleza.

Para Sergio González (1997: 26), América Latina se aparece, de golpe, como una *unitas multiplex* que nos invita y nos obliga a recorrerla desde la complejidad. Una tierra donde los antagonismos son, también y simultáneamente, complementariedades. Tal como afirma el autor, el todo latinoamericano puede ser visto como una macrounidad, en la que sus partes constitutivas (en este caso sus países) ni se han fundido ni confundido. Por el contrario, estas poseen una doble identidad: una propia que no puede reducirse al todo y otra común, aquella que apela a la ciudadanía continental. Cada uno de los países latinoamericanos, más allá de sus singularidades y especificidades, contiene en sí el todo que es América Latina, llevando en su seno la unión y la desunión, así como la compleja red de intereses políticos, económicos, culturales, sociales pero también, un sentido existencial, orientado a la comunidad, trazado sobre una innegable unidad de destino.

Desde los principios del pensamiento complejo América Latina podría caracterizarse como sistema abierto, increíblemente permeable. Un sistema que se erige como el más auténtico y extenso cruce de caminos de nuestro planeta. Un sistema en el que se genera un permanente y continuo flujo de personas, pueblos, haberes, saberes y riquezas materiales, naturales y espirituales, que insospechadamente, porque nadie —ni siquiera los propios latinoamericanos— reconoce; se erige

como un crisol tanto centrípeto como centrífugo que destila una realidad hologramática propia nutrida de información, alguna clara, otra redundante y otra, confusa. Desde esta dimensión hologramática, la herencia indígena⁵ coexiste de manera distante pero perenne con la herencia colonial y la vigente hegemonía occidental, articulándose en una estructura fractal que puede apreciarse en pueblos, ciudades, naciones y en el seno de todos los latinoamericanos (aunque muchos no sean conscientes de ello) y se autoorganiza en una espiral sin fin; desde su devenir más ancestral y natural hasta el futuro incierto. Esta espiral se genera desde sí, desarrollándose, reemplazando aquellos elementos que fallan, incorporando nuevas formas emergentes mediante la secuencia orden/desorden/orden que podría vislumbrarse a lo largo del devenir político, económico y social latinoamericano.⁶

La herencia originaria forma parte tanto de la sociedad y cultura indígena como de la no indígena, reflejada en saberes, emociones, creencias y prácticas, no pudiéndose ignorar ni relegar. En el mismo sentido, las herencias coloniales y occidentales también han dejado su huella en los actuales descendientes de los pueblos originarios y ellos ahora son fruto de estas. Todo

5. Según la OIT, la OEA y la ONU se define como indígenas a los descendientes de los habitantes originales de una región geográfica antes de su colonización, que han mantenido algunas o todas sus características lingüísticas, culturales y de organización. Un criterio adicional es como la propia persona se define a sí misma. Se cree que en América Latina y el Caribe hay entre 33 y 40 millones de indígenas, divididos en unos 400 grupos étnicos diferentes. Cada grupo tiene su propio idioma, organización social, cosmovisión, sistema económico y modelo de producción adaptado su ecosistema. No obstante dicha heterogeneidad, los indígenas comparten inquietudes y aspiraciones similares, basadas en un ideario sobre la relación entre la humanidad y el entorno natural, y entre el individuo y la comunidad (BID América, 2001).

6. Morin se basa en la teoría de la información aludiendo que la información permite entrar en un universo en el que, al mismo tiempo, el orden (redundancia) y el desorden (ruido) permite extraer algo nuevo (2006: 16).

está ligado, desde creencias religiosas, saberes, cosmovisión, cultura. A veces más visible, a veces menos, dependiendo del papel del observador y del estímulo que demande una respuesta del sistema, pero presente. Causa y efecto, efecto y causa del ser latinoamericano.

En Latinoamérica debe comprenderse que la modernidad y el desarrollo, tal y como se concibe actualmente, son imposiciones de otras culturas y pueblos hegemónicos, que han condenado a la explotación natural así como a la exclusión y pobreza a millones de personas del continente. Incluso para aquellas más bienestantes, siempre serán vistas, por parte de estas potencias hegemónicas, como segundones merecedores ya sea del más directo desprecio o la más denigrante conmisericordia. Sólo reconociendo y respetando lo propio, puede uno construir un presente y un futuro propio y libre, dentro de lo que la planetarización del sistema Tierra permite. Si los latinoamericanos no valoran y reconocen como valioso lo originario, lo peculiar construido y reconstruido a lo largo de siglos, ¿cómo aspirar al respeto y reconocimiento de los demás? Esto no debe entenderse como que hay que dar un salto pendular y rechazar las posteriores herencias e influencias. Recordemos que todo forma el todo.

Así, desde la relación sistémica y recursiva estas influencias forman parte del ser latino; la Latinoamérica de hoy es efecto de todas esas causas, dialógicamente tejidas y causa del hoy en adelante. Los indígenas no pueden ignorar a los no indígenas. Los no indígenas no pueden rechazar o ignorar a los indígenas. Todos son lo que son por la existencia del otro. Cada época, cada momento, cada ser dejó su impronta, y las consecuencias de estas se han configurado en causa de la realidad de hoy. Latinoamérica se viene tejiendo en una relación dialógica: la relación entre sus raíces originarias y la occidentalización, la relación entre el socialismo y el capitalismo más liberal, la relación entre el populismo y

el pragmatismo, la relación entre el desarrollo no sostenible, generador de desigualdades, y la recuperación de un valor ancestral en el continente (la relación armónica con la naturaleza), la relación entre la democracia y el totalitarismo, la relación entre la muerte y la vida, la relación entre el sentir y el pensar.

El pensamiento complejo aporta, pues, un camino para que Latinoamérica, su gente, comunidades y naciones sean conscientes y se reconozcan como fruto y causa a la vez de estas realidades complementarias e inciertas. Desde la singularidad de cada persona, comunidad, pueblo, ciudad o país. Desde lo concreto de la pobreza y la exclusión, desde la lucha por la justicia social y el esfuerzo por tener voz y voto propios en el concierto mundial, contextualizado, religando en la interdependencia e integrando la incertidumbre en el devenir:

Debemos conocer el *ethos* y el *pathos* latinoamericano, intentando comprender la paradoja que somos... Debemos sacudirnos del provincialismo y de los complejos de inferioridad frente a los europeos y a los norteamericanos. Sólo por medio de una depuración del pensamiento podremos buscar nuestra herencia cultural hispano-lusitana y afroamericana, pero por sobre todas las cosas, en la original y multiforme cultura popular latinoamericana, los elementos que nos permitan prefigurar un horizonte alternativo de salida a la crisis que provoca esta transición de civilización que enfrenta al mundo en el alba de nuestro milenio y con el fin, también, de ofrecerlo al planeta como nuestra contribución a la construcción de la tierra-patria. (González, 1997: 30)

Finalmente considerar que si bien es cierto que la revolución democrática ha tenido lugar en casi la totalidad del

planeta, continúan existiendo ciudadanos-amos y ciudadanos-siervos; y ello no es precisamente por accidente. González encuentra la causa de esta situación en la existencia de un sistema de ideas que estructura, jerarquiza y verifica nuestro saber. De tal manera que puede afirmarse que si existen países de primer, de segundo y de tercer orden; si existen ciudadanos de primera y segunda categoría, considerados algunos de ellos directamente desechables, ello respondería tanto una situación de orden interno y externo como una actitud mental, una suerte de condicionamiento cognoscitivo que nos hace ver un mundo piramidal, en el cual unos son más iguales que otros. Un drama y un desprecio más para América Latina y su forma de ser tan particular (1997: 32). A esta concepción de conocimiento, acción y ética pretende responder el paradigma de la complejidad, mostrando la transdisciplinariedad como una alternativa para abordar la educación intercultural.

Bibliografía

- ANEAS, A. (2009), «Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en grupos de baja cualificación», en *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), pp. 105-123.
- (2005), Competencia intercultural: efectos e implicaciones para la ciudadanía, en *Revista Iberoamericana de Educación. Electrónica* 25, (35).
- ANEAS, A. y DONOSO, T. (2008), «Estudio sobre los procesos de integración laboral de los inmigrantes», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (1), pp. 51-60.
- ANEAS, A. y SANDÍN, M. P. (2009), «Intercultural and Cross-Cultural Communication Research: Some Reflections about Culture and Qualitative Methods», en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 51, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1251/2713>. Consultada el 20 de septiembre de 2009.
- BERRY, J. (1994), «Acculturation and Psychological Adaptation», en Van De Vijver, F. J. R.; Bouvy, A.M.; Boski, P. y Schmitz, P.

- (ed.), *Journeys into Cross-Cultural Psychology* (129-141). Lisse, Swets & Zeitlinger.
- BOND, M. H. (1988), «Finding Universal Dimensions of Individual Variation in Multi-Cultural Studies of Values: The Rokeach and Chinese value surveys», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pp. 1.009-1.015.
- (1993), «Emotions and Their Expressions in Chinese Culture», en *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, pp. 245-262.
- BONIL, J.; CALAFELL, G; ORELLANA, L.; ESPINET, M. y PUJOL R. (2004), «El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad», en *Investigar en la Escuela* (53), pp. 83-98.
- BONIL, J; SANMARTÍ, N.; TOMÁS, C. y PUJOL, R. (2004), «Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas Sociales: El paradigma de la complejidad», en *Investigación en la Escuela* (53).
- CALIGIURI, P., JACOBS, R. y FARR, J. (2000), «The Attitudinal and Behavioural Openness Scale: scale development and construct validation», en *International Journal of Intercultural Relations* 24(1), pp. 27-46.
- CAMPOS, R. (2009), «Acerca de la Transdisciplinariedad. La indisciplina y el principio del tercio incluso», en <http://ecp.uv.es/noel/articles/1148317963/LA%20TRANSDISCIPLINARIEDAD.pdf>, consultada el 20 de septiembre de 2009.
- CID, A. (2009), *La formación del profesorado en ingeniería desde la teoría de la complejidad. Un estudio cualitativo*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, en www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB, consultada el 8 marzo de 2010.
- DE LA TORRE, S. y MORAES, M.C. (2005), *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- DE LA TORRE, S. y SANZ, G. (2007), «Declaración de Barcelona: Transdisciplinariedad y Educación», en de la Torre, S.; Pujol, M. y Sanz, G., *Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*, Madrid, Editorial Universitat.
- DERUYTTERE, A. (2001), «Nativos en los números», en *Revista del Banco Interamericano para el Desarrollo*, <http://www.iadb.org/idbamerica/index.cfm?thisid=1462>, consultada el 20 de septiembre de 2009.

- GELL-MANN, M. (1995), *El quark y el jaguar, aventuras en lo simple y lo complejo*, Barcelona, Tusquets.
- GONZÁLEZ, S. (1997), «América Latina y la complejidad», en González, Sergio (comp.), *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*, Santa Fe de Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio.
- HALL, E.T. (1983), *The Dance of Life*, Nueva York, Doubleday.
- HOFSTEDE, G. (1980), *Culture's Consequence*, Beberly Hills, CA, Sage.
- (1999), *Culturas y organizaciones*, Madrid, Alianza Editorial.
- KEALEY, D. y RUBEN, B. D. (1983), «Cross-Cultural Personnel Selection Criteria, Issues and Methods», en Dan Landis y Richard W. Brislin (eds.), *Handbook of Intercultural Training. Vol. I. Issues in Theory and Design* (155-175), Nueva York, Pergamon.
- KIM, Y. (1989), «Intercultural Adaptation», en Asante, M. K. y Gudykunst, W. (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication* (275-294), Londres, Sage.
- MATURANA, H. (1993), *El sentido de lo humano*, Santiago de Chile, Editorial Hachette Comunicación.
- (1995), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Chile, Dolmen.
- (1997), *La realidad: ¿Objetiva o construida? I Fundamentos biológicos de la realidad*, Barcelona, Anthropos.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1984), *El árbol del conocimiento*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- MEDINA, S., SEVILLANO, M. L. y DE LA TORRE, S. (2009), *La universidad para el S. XXI. Espacio europeo de enseñanza superior. Una mirada ecoformadora e intercultural*, Madrid, Editorial Universitas.
- MOARES, M. C. (2005), «Más allá del aprendizaje. Un paradigma para la vida», en de la Torre, S. y Moraes, M., *Sentipensar, Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- MOARES, M. C. y DE LA TORRE, S. (2002), «Sentipensar bajo la mirada autopiética o como reencantar la educación», en *Revista Creatividad y Sociedad*, 2, pp. 45-56.
- MONTANÉ, A. (2009), «Universidad, complejidad y arte: texturas educativas», en Guillaumin, A. y Ochoa, O. (eds.), *Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad*. México, Arana Editores.

- MORIN, E. (1995), «Sobre la interdisciplinariedad», en *Revista Complejidad*, n.º 0, Buenos Aires.
- 1997), «La necesidad de un pensamiento complejo», en González, Sergio (comp.), *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*, Santa Fe de Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio.
- MORIN, E. (2008), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa
- MORIN, E., CIURANA, E. y MOTTA, R. (2002), *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Valladolid, Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- NICOLESCU, B. (2000), *O manifesto da transdisciplinariedade*, Brasilia, UNESCO.
- PEDERSEN, P. (1994), *A Handbook for Developing Multicultural Awareness*, Alexandria, Americans Counselling Association.
- FOLGUEIRAS, P. (2007), «La evaluación participativa de un programa de formación para una participación activa e intercultural», en *Revista de Investigación Educativa*, RIE 25, (2), pp. 491-512.
- PIONTKOWSKI, U.; FLORACK, A.; HOELKER, P. y OBRZĄLEK, P. (2000), «Predicting Acculturation Attitudes of Dominant and Non-Dominant Groups», en *International Journal of Intercultural Relations*, 24, pp. 1-26.
- PUJOL, R.M. (2002), «Educación científica para la ciudadanía en formación», en *Alambique* 32.
- QUINTAR, E. (1998), *La enseñanza como puente de vida*, México, Instituto Politécnico Nacional.
- TROMPENAARS, F. (1981), *The Organization of Meaning and the Meaning of Organization*, University of Pennsylvania, tesis presentada en Wharton School.
- TROMPENAARS, F. y HAMPDEN-TURNER, CH. (1998), *Riding the Waves of Culture*, Nueva York, McGraw-Hill.
- (2000), *21 Leaders for the 21st Century*, Nueva York, McGraw-Hill.
- VV.AA. (1994), *Carta de la Transdisciplinariedad. Convento de Arrábida*, en <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>, noviembre de 1994, consultada el 20 de septiembre de 2009.

- VILAR, S. (1997), *La nueva racionalidad, Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*, Barcelona, Kairós.
- WARD, C. (1996), «Acculturation», en Landis, D. y Bhagat, R. (eds.), *Handbook of Intercultural Training*, Thousand Oaks, Sage.

La educación intercultural en América Latina está ligada estrechamente a los pueblos originarios de la región, pues ha sido una respuesta a las demandas del movimiento indígena por una educación impartida en su lengua y a partir del respeto a sus culturas. A pesar de que actualmente la educación con la modalidad intercultural pueda verse como algo inherente a los sistemas educativos de los diferentes países latinoamericanos, es necesario recordar que ha sido larga la espera por lograr en las aulas espacios propios donde los pueblos indígenas puedan recrear sus formas de vida y a partir de ellas incluir saberes provenientes de otras tradiciones, como ha sido muy breve el tiempo en que esta experiencia se viene desarrollando. Por ello, la educación intercultural que ahora se ofrece será en corto tiempo objeto de innumerables reformas, de planes que se implementarán como superación de viejos problemas y que podrán plantear nuevos retos. Lo importante aquí es que dichos cambios puedan ser propuestos por los directamente involucrados, tanto por los pueblos indígenas como por aquellos que son solidarios con su causa. Sólo a partir de un diálogo simétrico, de respeto mutuo, sin caer en esencialismos innecesarios, es que se podrá avanzar hacia la comprensión mutua con el fin de lograr una verdadera comunicación. Lo contenido en las páginas de este libro son tan sólo algunos ejemplos de esfuerzos realizados en busca de alcanzar estas metas.

Jesús J. Lizama Quijano es doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, 2002). Autor de libros y artículos sobre diversos pueblos indígenas de México. Es investigador de la Unidad Peninsular del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Icaria  **DESARROLLO RURAL**



**Centre de Cooperació
per al Desenvolupament Rural**



RINEIB

Red Internacional de Investigación en Educación Intercultural
y Educación Intercultural Bilingüe