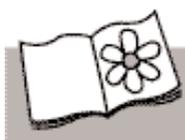


PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 58



Este libro se
escribió para ti
protégelo de
la fotocopia

AEDRA

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 58



2006

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 58

- Coedición: • Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2 506-267 / 2 506-251
Fax: (593-2) 2 506-255 / 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
diagramacion@abyayala.org
www.abyayala.org
Quito-Ecuador
- Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ
PROEDUCA, GTZ
- Comité editorial: Wolfgang Küper
Teresa Valiente-Catter
- Diagramación digital: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador
- ISBN-10: 9978-22-649-4
- ISBN-13: 978-9978-22-649-0
- Impresión: Producciones digitales Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, diciembre de 2006

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Enero-Junio 2006

Nº 58

CONTENIDO

Presentación	
<i>Wolfgang Küper</i>	9
Introducción	
<i>Teresa Valiente-Catter</i>	11
1. En los sistemas educativos lo urgente es pensar en el largo plazo	
<i>Juán Carlos Tedesco</i>	21
2. Los sentidos del quechua en la educación urbana. Interculturalidad y enseñanza de quechua en colegios particulares urbanos en Cochabamba, Bolivia	
<i>Inge Sichra</i>	29
2.1 Introducción	29
2.2 Referentes conceptuales.....	31
2.2.1 Interculturalidad.....	31
2.2.2 Planificación lingüística	33
2.2.3 Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.....	34
2.2.4 Enseñanza y aprendizaje de lengua indígena como segunda lengua.....	36
2.3 Metodología	38
2.4 Resultados	40
2.4.1 La opinión de las docentes	40
2.4.2 Los alumnos frente a la lengua quechua	47
a) Experiencia con el quechua	47
b) Alicientes para aprender el quechua	48
2.5 Conclusiones.....	53
3. Migración y educación intercultural. Lenguas y culturas vivas en contextos urbanos. Reflexiones y experiencias de vida	59
3.1 Niños indígenas en contextos escolares urbanos. El caso de Pukllasunchis en Cuzco, Perú	
<i>Bertha Año Huamán</i>	59
3.1.1 Introducción	60
3.1.2 Breve contextualización del lugar de la investigación	62

3.1.3	No son migrantes. Los niños vienen directamente de las comunidades.....	63
3.1.4	¿Cómo llegan estos alumnos a Pukllasunchis?	64
3.1.5	La integración y la exclusión: entre el deseo institucional y la realidad concreta.....	65
3.1.6	Retos para una educación intercultural en contextos urbanos.....	67
3.2	La asociación de migrantes como mecanismo de adaptación. El caso de unicachinos aymaras de Puno, Perú	
	<i>Moisés Suxo Yapuchura</i>	71
3.2.1	Introducción	71
3.2.2	Migración de las familias aymaras de Unicachi hacia Lima.....	72
3.2.3	Dificultades de adaptación de los migrantes en la ciudad.....	74
3.2.4	El papel de la Asociación Distrital Unicachi en la socialización de los migrantes aymaras.....	76
3.2.5	Adopción de nuevos valores y cambios en la cultura originaria.....	79
3.2.6	Conclusiones	80
3.3	Cuando los renos eran gordos y felices*	
	<i>Evgenija Adukanova</i>	81
3.3.1	Recuerdos de Kekuk	81
3.3.2	En tiempos de la cooperativa.....	82
3.3.3	La vida en tiempos de los renos.....	83
3.3.4	Nuestras ferias.....	84
3.3.5	Todo se ha transformado	84
3.4	Cuando hablábamos nuestra lengua*	
	<i>Ljudmila Koerkova</i>	85
3.4.1	Preparando pescado	85
3.4.2	Aprendiendo ruso	86
3.4.3	Nuestras costumbres.....	87
3.4.4	Los niños actualmente ya no hablan nuestra lengua.....	87
	Nota introductoria a las historias de las autoras evenas (3.3 y 3.4), del etnólogo Erich Kasten	88
4.	Interculturalidad y derechos. Los derechos indígenas en México	
	<i>Enrique Nieto Sotelo</i>	93
4.1	Derechos humanos y derechos indígenas: sujetos, autonomía, diversidad étnica.....	93
4.2	¿Qué valores, qué derechos?.....	99
4.2.1	Educación, interculturalidad y derechos humanos	99

4.2.2	Universalismo, particularismo, diversidad cultural	102
4.3	A manera de conclusión. Los cambios necesarios y la reforma del Estado en México	106
5.	Panorama de una educación proclive a los derechos indígenas y distante del indigenismo	
	<i>Héctor Muñoz Cruz</i>	111
5.1	Antecedentes	111
5.1.1	Dimensiones de la oferta de educación básica para alumnos indígenas	112
5.1.2	A modo de diagnóstico	113
5.1.3	La política educativa pública	114
5.1.4	Organización del sector educativo intercultural.....	115
5.1.5	La propuesta técnica.....	116
5.1.6	Procesos escolares e ideologías locales	117
5.2	Perspectivas de la educación escolar indígena	118
5.2.1	La educación intercultural en el marco del multiculturalismo contemporáneo.....	119
5.2.2	El sector interculturalista indígena se escinde de las tradiciones indígenas.....	123
5.2.3	Principales transiciones de la educación escolar indígena en México.....	126
5.3	Algunas reflexiones finales	130

PRESENTACIÓN

Wolfgang Küper

La perspectiva del ‘largo plazo’ es transversal en las reflexiones de debate pedagógico, social y político presentadas en este volumen. Entre los aportes más importantes de la educación bilingüe intercultural en diversos países latinoamericanos se encuentra el enfoque intercultural, incluido ya en espacios de discusión jurídica, de políticas públicas y propuestas de reforma del Estado, así como la importancia de la enseñanza en lengua materna originaria y en castellano o portugués como segunda lengua durante el proceso de aprendizaje y todo el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural. En el ámbito curricular existen avances. Sin embargo, sabemos aún muy poco acerca de resultados de aprendizaje y de la aplicación del enfoque intercultural orientado a la equidad en el aula en general y, particularmente, en el aula urbana con presencia de niños y niñas indígenas.

Algunas experiencias y vivencias concretas desde la perspectiva indígena de diferentes continentes forman parte de este número de la revista. La exclusión social que caracteriza a la sociedad latinoamericana es un reto de concordancia entre políticas públicas favorables a su superación y la voluntad de todos los actores sociales en su aplicación desde los espacios sociales tan básicos como la familia, la comunidad, la escuela, el municipio y, en el caso de las experiencias indígenas evenas, las nuevas estructuras de organización social y política rusa después de la perestroika. En este volumen los lectores encontrarán insumos de reflexión y diálogo que, enriquecidos con sus experiencias, podrán servir de estímulo a nuevas contribuciones para nuestra revista.

INTRODUCCIÓN

Teresa Valiente-Catter

Es, sin duda, que a mayor grado de comunicación, las demandas de la globalización tendrán una mayor influencia en nuestra vida cotidiana, nuestras decisiones y perspectivas. Vivimos en un mundo interconectado diverso y variado en culturas, conocimientos y tecnologías con diferentes ritmos en sus avances y distintas filosofías de vida y desarrollo. Ya deja de ser un imposible orientarnos en más de un espacio vital, frecuentemente distante y distinto uno del otro. Nuestras expectativas de vida y profesionales, de por sí condicionadas por necesidades, demandas y ofertas, se flexibilizan. Las distancias geográficas han dejado de ser dificultades, pues son superadas en segundos por las nuevas tecnologías de la comunicación. Virtualmente nos hemos vuelto migrantes permanentes o trashumantes modernos interdependientes. Este nuevo y complejo espacio favorece, ciertamente, el replanteamiento de estrategias de nuevas formas de integración social basadas en la interdependencia. Preguntas claves son: ¿con qué herramientas básicas ingresan los niños y las niñas de sociedades multiculturales y plurilingües, como las latinoamericanas, a este amplio escenario de interdependencias? ¿Qué implicaciones se desprenden para los sistemas de educación, incluida la educación intercultural bilingüe?

Las contribuciones que se presentan en este volumen pueden ser resumidas en tres ideas básicas:

- La importancia del largo plazo en los sistemas de educación.
- La necesidad de relacionar capacidades y habilidades desarrolladas por los niños y niñas indígenas en la socialización primaria en un sistema de educación intercultural, incluida la educación intercultural bilingüe, orientado a la construcción de sociedades más equitativas en el acceso a los nuevos conocimientos y tecnologías.
- La relevancia de los derechos de los pueblos indígenas en relación con propuestas educativas en sociedades multilingües y pluriculturales, con enfoque al fomento de una ciudadanía multicultural y global.

Estas ideas implican tener como perspectiva la construcción de una sociedad inclusiva. ¿Cómo lograrlo? En la entrevista realizada a Juan Carlos Tedesco por el Diario *La Nación* de Argentina y que reproducimos en esta revista por la vigencia de sus planteamientos, el autor hace un análisis de la situación de la educación en Argentina, centrando la calidad como el problema principal. Según Tedesco se necesita de una estrategia de largo plazo a fin de superar la exclusión social muy fuerte de niños y jóvenes que no logran buenos resultados educativos; en sus palabras: “la educación es largo plazo. Invertir en educación se justifica si dentro de diez o quince años queremos estar en algún lugar; pero si no lo hacemos hoy nos van a seguir postergando y nadie nos va a esperar. El mundo es cada vez más impiadoso. Además de la voluntad política de querer una sociedad inclusiva hay que dar este debate de la estrategia, de cómo lograrlo”. En el marco de la estrategia del largo plazo el autor destaca la importancia de la descentralización -y no entenderla como transferencia de funciones-, la prioridad de la educación básica, el tener claro a dónde queremos ir como sociedad tomando en cuenta su diversidad, en lenguas y culturas.

¿Qué atractivos tiene el aprendizaje de una lengua originaria en zonas urbanas? ¿Qué sabemos de las actitudes de los adultos, escolares y jóvenes al respecto? Inge Sichra, en “Los sentidos del quechua en la educación urbana. Interculturalidad y enseñanza de quechua en colegios particulares urbanos en Cochabamba, Bolivia”, parte del cambio en las actitudes frente a la lengua quechua debido a la migración de quechua-hablantes a la ciudad y con ella al creciente proceso de interculturalización. Para la autora esto origina una dinámica social que se mueve entre los prejuicios de sectores criollos frente a la población originaria y nuevas generaciones que conviven con estos cambios mostrando actitudes más abiertas, en este caso frente a la enseñanza de quechua. La autora presenta resultados de un estudio etnográfico realizado en dos colegios particulares de Cochabamba.

Como pregunta central se plantea ¿qué sentidos dan los actores de los colegios San Agustín y CENDI a la enseñanza del quechua? Esta pregunta va acompañada de otras cuatro: ¿cómo se posicionan los alumnos frente a la lengua que aprenden y a sus hablantes? ¿Qué disposición y expectativas muestran los padres de familia de las escuelas particulares a integrar la lengua indígena en la educación? ¿Qué piensan las docentes sobre la utilidad de enseñar quechua en colegios particulares? ¿Qué propósitos subyacen a la asignatura de quechua? Los resultados revelan dos situaciones diferentes: en la enseñanza de quechua, de parte de las docentes, aunque se observa actitudes favorables a la enseñanza de esta lengua, el propósito, sin embargo, es tratarla

como objeto de enseñanza desde una comunicación en castellano. En sus observaciones, Sichra identifica estereotipos encubiertos: ideológicamente la lengua es ruralizada y vinculada con la naturaleza, se traspone categorías gramaticales de castellano al quechua, los contenidos no tienen correspondencia con las vivencias de los alumnos.

En las respuestas de los alumnos se observa, en cambio, que existe un contacto con el quechua, si bien poco frecuente, a través de radio, televisión, cancha de deportes, los *trufis* (taxi de ruta fija). No obstante, es en este grupo de los alumnos donde Sichra encuentra respuestas concretas que justifican el aprendizaje de quechua. En las razones de los alumnos se destacan deseos básicos de superación de la incomunicación entre monolingües castellanohablantes y quechuahablantes; el conocimiento de lo histórico o encuentro con los orígenes; la revaloración de lo propio y tener orgullo acentuándolo; una actitud mística a través de la relación con el hábitat y la naturaleza y también pragmática por su utilidad en la vida cotidiana. La autora resume que para los alumnos el quechua es una herramienta social, de comunicación, en tanto que para los maestros se trata más de un objeto de estudio y, menos de comunicación. Y en esta limitación como objeto de estudio a través del castellano, el instrumento de enseñanza, se transmiten prejuicios y desvaloraciones frente al quechua y la cultura que lo representa.

La perspectiva del largo plazo en los sistemas de educación y la idea de la utilidad de una lengua originaria como herramienta social de comunicación en la vida cotidiana nos llevan necesariamente a reflexionar sobre el proceso de socialización como un tema pendiente en la discusión e investigación pedagógica desde la perspectiva indígena, tomando en cuenta sus dos aspectos: primaria y secundaria. Mientras que durante la socialización primaria se aprende la primera lengua, se internalizan valores, creencias, desarrollo de la afectividad y desarrollo de habilidades en base a las experiencias de la vida cotidiana donde la familia -en sus diversas formas- y la comunidad -principalmente en sociedades agrarias- juegan el rol principal; en la socialización secundaria, es la escuela la que tiene, en su función social integradora, un papel muy importante a través del desarrollo y práctica de habilidades, competencias y patrones de comportamiento comunes a un grupo social. Otros agentes de socialización secundaria no menos importantes, según las etapas del ciclo vital, son los grupos de edad, los medios de comunicación masiva, el barrio, los paisanos, el internet, etc.

La importancia de la relación entre la socialización primaria y la socialización secundaria -en cuanto al objetivo común de preparar a futuros adultos en el ejercicio de su participación socialmente adecuada en la familia, co-

munidad, región y sociedad nacional- es tema plenamente vigente en el debate pedagógico. En el contexto de esta relación, y desde una perspectiva intercultural, cabe preguntarse por el rol que juegan los conocimientos, la afectividad, las habilidades y competencias desarrolladas por los niños y niñas indígenas en el ámbito familiar y de la comunidad como un valor agregado a los nuevos conocimientos adquiridos durante el proceso de aprendizaje en la escuela y, viceversa, como un valor agregado de éstos a los desarrollados en el ámbito de la familia y la comunidad.

Los conceptos de interculturalidad y fomento de la diversidad cultural, que hasta no hace mucho tiempo estaban ligados principalmente a la educación bilingüe intercultural aplicada en el sector rural, constituyen actualmente los ejes transversales en los procesos de reforma educativa en diversos países latinoamericanos. No obstante, poco sabemos sobre los resultados de la aplicación de estos conceptos en la práctica pedagógica en aulas urbanas con presencia de niños y niñas indígenas.

En el Capítulo 3, “Migración y educación intercultural. Lenguas y culturas vivas en contextos urbanos. Reflexiones y experiencias de vida”, diversos autores presentan experiencias concretas a través del relato de vivencias y de la reflexión propositiva. El común denominador es el proceso de adaptación a un nuevo entorno representado por el sector urbano. La migración -por autodeterminación en unos casos, por ordenanza en otros casos- y sus efectos colaterales como el sentimiento de pérdida de valores -la lengua y las costumbres-, pero también la oportunidad de recreación de prácticas y actitudes, son temas centrales en los relatos y el análisis. Diferencias y similitudes en las reflexiones de los distintos autores constituyen un indicador de la necesidad de crear respuestas a las demandas del mundo global caracterizado por la fuerte competitividad. ¿Qué puede aprender la tradición de los nuevos conocimientos, valores y tecnologías modernas? ¿Qué pueden aprovechar éstas de la tradición? ¿Qué potencialidades desarrolladas durante la socialización primaria -por ejemplo, la reciprocidad andina- pueden ser aprovechadas durante la socialización secundaria en la escuela como recursos de aprendizaje, desarrollarlas como valores y aplicarlas en la vida cotidiana?

Uno de los resultados del Vº Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, realizado en Lima en agosto de 2002, constata la falta de articulación entre la socialización primaria indígena y el principio intercultural con una orientación a objetivos comunes del “buen convivir”, según la propuesta del indígena ecuatoriano Carlos Viteri (*Pueblos Indígenas y Educación* No. 56). Poco sabemos sobre las potencialidades (capacidades, habilidades, afectividad y valores) adquiridas por el niño y la niña indígena y con las cua-

les empiezan la escolaridad. Los sistemas formales de educación aún los consideran tabla rasa para ser moldeada a través de un currículum eminentemente prescriptivo y orientado en un patrón ideal urbano. Existe una gran necesidad de formación docente para educación temprana e inicial desde una perspectiva intercultural y, además, bilingüe. Debido a su carácter formalizado en el proceso de aprendizaje, la escuela, agente de socialización secundaria, constituye un espacio que ya de por sí representa un cambio en la forma de vida de los niños y las niñas entre los 5 y los 7 años en todas partes del mundo.

Esta situación es aún más compleja si el proceso de escolaridad de niños y niñas pertenecientes a culturas distintas, como las indígenas, se realiza en una lengua que los niños no entienden o, en su defecto, la manejan incipientemente, y, además con contenidos ajenos al entorno de sus experiencias cotidianas. Y la situación es aún de mayor complejidad si dichos niños y niñas asisten a la escuela en un entorno completamente diferente, por ejemplo el urbano, cuyos patrones y actitudes de comportamiento se reproducen, además, en el aula.

Bertha Año Huamán en “Niños y niñas indígenas en contextos urbanos”, con un breve resumen en quechua al comienzo de su contribución, describe la experiencia de Pukllasunchis¹ cuyo objetivo es promover la educación intercultural partiendo de la idea de la convivencia en un aula diversa donde asisten niños y niñas de diferentes estratos sociales de la ciudad del Cuzco, en el Perú, y niños y niñas de padres indígenas migrantes residentes en la ciudad así como de padres y madres aún residentes en sus comunidades originarias. El principio de la propuesta es la convivencia cotidiana en el aula entre profesoras y niños y entre los mismos niños y niñas. La autora identifica en su análisis, sin embargo, actitudes de discriminación de parte de los niños urbanos frente a los niños y niñas de las comunidades originarias y, como efecto, el autoaislamiento de estos últimos.

Obviamente una convivencia cotidiana en el aula puede ser muy importante y favorable en la práctica de actitudes y el establecimiento de relaciones en base al reconocimiento. Pero ¿es suficiente la cercanía física? Los resul-

1 La Asociación Pukllasunchis de Cuzco, Perú, trabaja desde 1981 en el campo de la educación, promoviendo el respeto a la diversidad y la convivencia social basada en la reciprocidad y el enriquecimiento mutuo entre personas y grupos. Los enfoques de Pukllasunchis son: educación intercultural en ciudad; educación intercultural bilingüe; actualización docente y centro de formación permanente; servicio educativo a través de una biblioteca especializada, acceso a Internet; taller de elaboración de materiales educativos; capacitación a distancia.

tados del estudio de Año Huamán poco favorables a la comunicación intercultural en la experiencia de Pukllasunchis originaron un debate en el cuerpo docente. La captación de niños y niñas indígenas desde muy temprana edad, a fin de lograr una mejor adaptación, y dejar de aceptar a niños y niñas indígenas en el 4to grado fue una de sus propuestas de solución. En su análisis crítico, la autora problematiza esta sugerencia, pues se trataría de una solución mediante la adaptación a un modelo de vida urbana forzando la migración de niños y niñas indígenas hacia la ciudad a una edad muy temprana a fin de facilitarles la integración en el sector urbano desde una perspectiva substractiva. Sin duda extensible a experiencias similares, la autora concluye su estudio identificando la necesidad de una urgente solución a:

- La insuficiente formación de profesores para la atención pedagógica de aulas plurales, desde una perspectiva de equidad.
- Al desconocimiento de las habilidades, competencias, valores y experiencias de los niños y niñas indígenas, adquiridos en su contexto sociocultural.
- La falta de reconocimiento de las experiencias previas de los niños y niñas indígenas como recurso en el proceso de aprendizaje en la escuela.

En la solución de estos problemas la autora ve una posibilidad de éxito en la aplicación de una educación por ella denominada “realmente intercultural”; es decir, orientada a la superación de actitudes y prejuicios de discriminación y marginación.

El proceso de adaptación a un nuevo espacio vital implica necesariamente desarrollar un sentimiento de disposición al aprendizaje de nuevas reglas de juego y de orientación en el manejo de nuevas situaciones y experiencias diferentes a las vividas. En este proceso de aprendizaje las habilidades, los conocimientos y valores adquiridos en la socialización primaria constituyen una herramienta de apoyo. Moisés Sujo Yapuchura en “La asociación de migrantes como mecanismo de adaptación. El caso de unicachinos aymaras de Puno, Perú” destaca la importancia de la socialización secundaria a través de los migrantes indígenas ya organizados en asociaciones y residentes en la ciudad durante el proceso de adaptación de los nuevos migrantes que, con frecuencia, se trata de parientes o paisanos de la comunidad originaria o de un poblado vecino.

El mecanismo de la reciprocidad, adquirido en la socialización primaria, es central en la estrategia de adaptación, complementado con el aprendizaje de nuevos códigos de hábitos y comportamientos y su práctica en el nue-

vo entorno, Lima, caracterizado por actitudes de discriminación frente a los migrantes indígenas. Esta hostilidad y las condiciones económicas básicas de estos últimos son factores determinantes en la búsqueda de residencia, ubicada normalmente en la periferia urbana. El autor tematiza, de otro lado, la escasa escolaridad de los unicachinos al llegar a la ciudad, mayoritariamente monolingües aymaras, sin apenas haber terminado la escuela primaria y con un dominio muy precario del castellano.

La falta del aprendizaje del castellano como segunda lengua de una forma sistematizada y la falta de una educación adecuada -llámesse educación intercultural- que facilite el manejo de nuevos códigos de comportamiento en distintos entornos son carencias que no pasan desapercibidas en el análisis de Suxo Yapuchura. Pero, destaca al mismo tiempo, el mantenimiento del vínculo familiar de los unicachinos que fortalecen su identidad a través de la práctica de costumbres -visita a su comunidad durante las fiestas patronales- y su compromiso con el desarrollo de su comunidad durante este proceso de adaptación urbana. Es decir, se trata de una orientación hacia la comunidad. En el enfoque de desarrollo del autor extrañamos, no obstante, la tematización de una propuesta educativa intercultural en la comunidad de origen así como en el sector urbano para los niños y niñas ya residentes en la ciudad pero con una socialización primaria vinculada principalmente con la cultura aymara originaria. De otro lado, la asociación de migrantes es ciertamente un elemento importante de adaptación al nuevo entorno, a la vez que fortalece su identidad. No obstante, la necesidad de construir otras herramientas sobre la base de un previo instrumentarium -conocimientos y experiencias adquiridos durante la socialización primaria- orientadas a los requerimientos del nuevo entorno es un tema que queda pendiente en la reflexión del autor al reconocer la necesidad de su profundización.

Las dos siguientes historias de vida son testimonios basados en el recuerdo de experiencias adquiridas en el proceso de socialización de indígenas evenos y los dramáticos cambios producidos en las formas de vida debido a la migración forzada por ordenanzas políticas centralizadas y ajenas a su contexto sociocultural. Las autoras Evgenja Adukanova -"Cuando los renos eran gordos y felices"- y *Ljudmila Koerkova* -"Cuando hablábamos nuestra lengua"-, ambas pertenecientes al grupo etnolingüístico de los evenos ubicado en el extremo oriental de la Federación Rusa, relatan sus experiencias en tiempos de su niñez y las transformaciones -costumbres, lengua, conocimientos- originadas principalmente por la migración forzada centralizada y canalizada en políticas de reasentamientos por el gobierno de la ex Unión Soviética a finales de los años '30.

Las autoras de los relatos fueron obligadas, junto con sus familias y vecinos, a dejar sus pueblos y comunidades originarias para ser reasentadas en un entorno completamente diferente pero donde podían ser mejor controladas administrativamente por la clase política de entonces. La carga afectiva de los relatos no pasa desapercibida. El sentimiento de pérdida de la lengua materna y las costumbres es una evidencia en la tercera generación, los nietos. El nuevo entorno y la escuela marcan un límite entre una vida “antes” y una vida “después”. Con la vida “antes” se vinculan aprendizajes adquiridos por la experiencia y mediados por la familia -padres, hermanos, abuelos, abuelas, bisabuelas, tíos, tías- y orientados a la reproducción de una filosofía y modo de vida en torno a la crianza y producción del reno, la cacería y la conservación de pescado, y, además, en base al respeto a los mayores y de la práctica de la reciprocidad generacional e intergeneracional -hoy la llamaríamos interdependencia-, la transmisión en la lengua materna originaria -el eveno- de conocimientos, habilidades, valores y costumbres de generación en generación. Con la vida “después” -primero durante el estalinismo y luego con la perestroika- se vincula el aprendizaje de la segunda lengua -el ruso- con el sentimiento de la invasión de intereses exógenos y el consecuente pillaje, así como la pérdida de las buenas costumbres y la propia lengua.

Los nuevos tiempos despuntados con la globalización son vistos parcialmente de parte de los mayores con un sentimiento de suspicacia y falta de perspectiva, en tanto que, de parte de los más jóvenes son vistos como una oportunidad de reaprendizajes; en las palabras de Koerkova: “cuando estábamos en el 5to y 6to grado se nos prohibía hablar en eveno. Siempre teníamos que hablar en ruso. Si bien ahora todavía hablamos eveno, los niños ya no hablan nuestra lengua. Por supuesto que también es nuestra culpa por no hablar con ellos en eveno. Y en la escuela tampoco la aprenden; tenemos muy pocos maestros que todavía hablen eveno. Se debería enseñar a los niños a hablar en eveno nuevamente”.

Otro de los resultados del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Lima en agosto de 2002 fue la trascendencia del debate de la diversidad cultural más allá del ámbito meramente educacional. El concepto de interculturalidad fue un tema de discusión en diferentes grupos de trabajo relacionados con temas de políticas públicas y de los derechos culturales. ¿Qué significa el reconocimiento a los indígenas como personas y sujetos de derechos? Enrique Nieto Sotelo, en su artículo “Interculturalidad y derechos. Los derechos indígenas en México”, nos acerca a la situación de los pueblos indígenas mexicanos en su condición de excluidos y marginados social y políticamente en contraste con enunciados de artículos cons-

titucionales e incisivos favorables a las garantías sociales (educación, salud, vivienda, trabajo, cultura). En el marco de una propuesta de reforma del Estado y apoyado en “Aprender para el Siglo XXI” de la UNESCO, el autor plantea la necesidad de crear una nueva ciudadanía multicultural y global en base al reconocimiento del pluralismo, la diversidad y del respeto y la tolerancia frente a lo diferente. En sus palabras: “una multiculturalidad y una nueva ciudadanía así entendida, supera las perspectivas meramente instrumentales y utilitarias de la globalización económica, a la manera que lo promueven las empresas transnacionales...”. En este contexto, el autor privilegia el rol de una educación intercultural, que en el caso de México, esté orientada a la transformación de “nuestras relaciones sociales y culturales con los pueblos indígenas, pues un cambio puramente jurídico no es suficiente para alterar la tendencia histórica de la exclusión de los pueblos indígenas”.

¿Cuáles son las fases o tendencias que ha recorrido la educación bilingüe intercultural desde sus inicios? Héctor Muñoz Cruz en “Panorama de una educación proclive a los derechos indígenas y distante del indigenismo” realiza un diagnóstico de la educación indígena en México y constata el aún existente carácter paternalista, de tutela de parte del Estado, “que no ha podido insertarse con un perfil reivindicativo, innovador y democrático en el escenario actual del país. Es plenamente vigente aún la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades”. En sus líneas de análisis el autor enfoca diferentes momentos de la educación indígena escolarizada y los modelos de sociedad a los que apuntan; así tenemos: la educación bilingüe (EB) orientada en un modelo democratizador; la educación bilingüe bicultural (EBB) orientada en un modelo de capital humano y de superación de la marginalidad; la educación bilingüe intercultural (EBI) o educación intercultural bilingüe (EIB) orientada en modelos de capital humano si se trata de un enfoque de educación indígena o educación multicultural, o con una orientación en modelos críticos de resistencia si se trata de una educación endógena, educación propia o etnoeducación.

En cualquiera de estos momentos el autor identifica en la educación indígena “rasgos de un desarrollo institucional tutelado”. No obstante, Muñoz Cruz confirma avances en conceptos que cada vez más la deslindan del proyecto primario del indigenismo orientándose progresivamente “a la participación activa de pueblos, comunidades, líderes (...) en la construcción de una educación congruente con los orígenes ideológicos, las necesidades y las expectativas de los pueblos indígenas”. El autor ve aquí una nueva oportunidad para los programas culturales y educativos en las regiones indígenas para romper las brechas entre las propuestas educativas y las realidades escolares.

1

EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LO URGENTE ES PENSAR EN EL LARGO PLAZO

*Juan Carlos Tedesco*¹

Mejorar la calidad de la enseñanza y quebrar el estigma de la desigualdad. Esos son los desafíos que hoy afronta la educación, en la visión del doctor Juan Carlos Tedesco, una de las voces de mayor prestigio en el mundo académico a la hora de pensar en el diseño de políticas educativas. Su fino análisis lo lleva a elevar la mirada por encima del aula y advertir que la profundidad de la crisis obliga al país a discutir con urgencia el largo plazo.

“No podemos seguir postergando la discusión de a dónde queremos ir porque está muy lejos. Sólo si uno tiene una estrategia de largo plazo puede tomar decisiones en la coyuntura, que le permitan decir: vamos por este camino, esto es prioritario. Entonces la educación tomará sentido. Porque la educación es largo plazo”, precisó este investigador y humanista de 60 años, enemigo de las estridencias, en una entrevista con *La Nación*.

Tedesco está convencido de que hay que invertir en educación “si dentro de diez o quince años queremos estar en algún lugar. Si no lo hacemos hoy, nos van a seguir postergando y nadie nos va a esperar”. Lo afirma con el triste recuerdo de las oportunidades perdidas.

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, en 1976 ingresó en la UNESCO como especialista en política educacional, punto de partida de una extensa y reconocida trayectoria en el organismo internacional.

Desde 1998 dirige la sede regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE), un centro de formación e investigación de

1 Esta es la reproducción de una entrevista realizada al autor por Mariano de Vedia de la Redacción del Diario *La Nación*, publicada el sábado 12 de febrero de 2005, Buenos Aires en Argentina.

alto nivel que la UNESCO abrió ese año en Buenos Aires. Previamente, durante cinco años, dirigió la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, con sede en Ginebra. Entre 1982 y 1986 fue director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC) y en los cuatro años siguientes condujo la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

Miembro de número de la Academia Nacional de Educación y especialista en historia de la educación, es autor de numerosas publicaciones, entre las que se destacan *Educación y sociedad en la Argentina: 1800-1945*, *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1978-82* y *Una nueva oportunidad: el rol de la educación en el desarrollo de América Latina*.

Acaba de publicar *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación y Educar en la sociedad del conocimiento*.

¿Cuál es el principal problema de la educación?

El principal problema es la calidad. Esto no quiere decir que Argentina pueda conformarse con los logros adquiridos en la cobertura escolar. Todavía hay un déficit importante en la educación inicial, la secundaria y en la universidad. Para avanzar hay que actuar también sobre la calidad. Los resultados de los operativos nacionales e internacionales de evaluación son bastante mediocres y muestran una gran desigualdad. La variable fundamental vinculada con esta desigualdad tiene que ver con las condiciones materiales de vida y el capital cultural de las familias. Siempre fue importante el tema de calidad pero hoy lo es más que nunca. Los niños y jóvenes que no logran buenos resultados educativos tienen un destino de exclusión social muy fuerte.

¿Qué peso tiene el capital cultural de las familias en el logro de resultados educativos?

Es muy fuerte. Todos los estudios internacionales indican que casi un 80% de la explicación de los resultados de aprendizaje está asociado con variables externas a la escuela. Y el 20% depende de la escuela. No es que tenga que ser así naturalmente. Es así socialmente. Y tiene que ver con que las familias pobres de Argentina envían a sus hijos a escuelas pobres y refuerzan esa pobreza. La única manera de romper el peso de estas variables socioculturales, como las condiciones de vida de las familias, es que la escuela no reproduzca esa pobreza, sino que compense todo déficit que existe afuera. No es un problema argentino, sino mundial.

¿Antes la escuela era compensadora de esas diferencias?

Al menos, ésa es la imagen social que hay de la escuela. Es muy difícil saber si lo hacía o no, porque antes no medíamos demasiado. Antes no iban todos a la escuela y ahora sí. Pero el Estado tenía antes algunos instrumentos de compensación que hoy no tiene.

¿Por ejemplo?

La vieja Ley Lainez, de principios del siglo XX, que daba al gobierno nacional la posibilidad de crear escuelas donde las provincias no podían hacerlo. Había mecanismos compensadores que permitían jugar ese papel. Y existía más la intención política de hacerlo. Hoy algunos instrumentos se han perdido. También está aumentando la desigualdad fuera de la escuela. Porque la escuela no genera las desigualdades. Las puede reforzar; pero en Argentina hubo, en los últimos 15 años, un proceso fenomenal de concentración del ingreso. Esto explica que la capacidad compensadora de la escuela se haya debilitado.

¿Argentina perdió el crédito de que su sistema educativo fuera un modelo en América Latina?

Hoy Argentina no es un modelo. Conserva todavía una gran parte del stock, conserva capital, gente calificada, tradiciones educativas importantes, pero no estamos a la vanguardia de ningún proceso de cambio educativo. Al contrario, hemos retrocedido. En las mediciones internacionales, aparece en el pelotón de los países latinoamericanos, que hace 15 o 20 años estaban muy atrás de Argentina. Hoy estamos todos iguales. Pero hablar hoy de la educación argentina es bastante complejo, porque tenemos diferencias y desigualdades muy grandes. ¿Cuándo nos referimos a la educación argentina estamos hablando de la ciudad de Buenos Aires o de Formosa? ¿Cuál de las dos es Argentina? Si hacemos un promedio, no estamos hablando de ninguno. Hoy existen grandes desigualdades, que hacen difícil generalizar. Cuando uno establece promedios en contextos de mucha desigualdad no describe bien la realidad, porque es injusto con los que están muy arriba y muy benigno con los que están abajo.

¿Esas desigualdades son una realidad nueva en Argentina?

Son nuevas en la intensidad. Siempre hubo desigualdades, pero nunca tan marcadas como ahora. Están asociadas con la fuerte desigualdad social y

con la concentración del ingreso. Lo nuevo es la fragmentación. De las 24 provincias, algunas mantienen el viejo esquema del primario y el secundario. Las otras se reparten entre estructuras diferentes, incluso en el interior de alguna provincia.

¿Esto es resultado de la descentralización educativa que se aplicó a partir de 1992, con la transferencia de escuelas a las provincias?

La descentralización es un instrumento de gestión. En ningún caso la descentralización promueve estos niveles de autonomía y fragmentación, que son producto de las condiciones sociales en las cuales esos procesos se están dando. Además, Argentina no descentralizó su administración educativa. Lo que ha hecho es transferir lo que tenía la Nación a las provincias. Pero en cada provincia la administración educativa es supercentralizada.

¿Argentina dejó de apostar por la educación?

Si, obviamente. Es difícil definir un momento. Pero a partir de la segunda mitad del siglo pasado perdió el rumbo de la educación, dejó de apostar: Algunos quieren sostener que empezó antes, con el ‘peronismo’, con la famosa expresión “alpargatas sí, libros no”. Eso más bien reflejaba cierta tensión política entre sectores sociales. El peronismo apostó por la educación: la expansión educativa fue muy fuerte. La crisis más seria comenzó en los años sesenta. Si tuviera que dar una fecha diría 1966, cuando en el país se empezó a concebir la educación como un campo de lucha, de pelea ideológica y no como un espacio de aprendizaje. Y ahí, en los años 60, perdimos la ocasión de modernizar el sistema educativo, porque todos los proyectos de modernización venían de la mano de gobiernos militares autoritarios, más preocupados por ver si en el aula se enseñaba a Freud o a Marx, preocupados por una limpieza ideológica y persecución, lo que impidió modernizar la escuela pública. Eran resistidos por la ciudadanía. Y luego perdimos la segunda oportunidad en los años 90, cuando también hubo un proceso de ruptura entre la política educativa y la política económica. Los intentos de transformación fueron sectoriales. No fueron acompañados por una política de Estado y por una estrategia de desarrollo que concibiera la educación como el factor fundamental. Acordémonos de expresiones de los ministros de Economía de esa época, que mandaban a los investigadores a lavar platos.

Al margen de los gobiernos, ¿la sociedad argentina valora la importancia de invertir en educación o tiene otras prioridades?

Es muy difícil hablar de la sociedad argentina como un todo homogéneo. El mejor indicador de cómo la sociedad valora la educación es que en los momentos más agudos de la crisis las familias no sacaron a su hijos de las escuelas. Es cierto que no hay una demanda educativa de mucha calidad. Tal vez porque esta sociedad fue adoptando modelos culturales basados en muchos otros caminos y no en el educativo para el ascenso social, para acceder a la riqueza, el triunfo social. Desde los medios de comunicación y desde el poder se transmite que se puede llegar muy arriba sin el esfuerzo educativo sistemático y serio. Pero hay signos alentadores. Últimamente, algunas encuestas realizadas en la provincia de Buenos Aires revelan que tanto los padres como los propios alumnos empiezan a demandar una educación de muy buena calidad. Es la garantía para el futuro.

¿En América Latina hay que tocar fondo para advertir que un área necesita ser fortalecida?

Ojalá fuera así. A veces ni siquiera tocando fondo se ha hecho. Si no, no estaríamos donde estamos. Porque uno podría decir que aquí hemos tocado fondo varias veces. ¿Qué significa tocar fondo? Cuando volvió la democracia, después de tantos años de dictadura, y desaparecidos, uno pensaba que habíamos tocado fondo. La experiencia demostró que no. Tuvimos que sufrir otra crisis profunda, la de 2001, igual que en otros países de América Latina. Esto tiene que ver con el umbral de tolerancia que tenemos. Y nuestros umbrales de tolerancia han descendido mucho. Uno podría haber dicho hace muchos años que Argentina no iba a tolerar un índice de desempleo mayor del 7%. Llegamos al 20% y se toleró. ¿Podemos tolerar tener 50% de la población por debajo de la línea de la pobreza? ¿Cuál es el fondo? América Latina y Argentina tienen que entender que tenemos que levantar mucho los umbrales. Hay que reaccionar antes de que sucedan estas cosas.

¿Otras sociedades lo tienen más en claro?

Las sociedades que lo tienen en claro no llegan a estas crisis, porque las evitan. Una vez que uno cayó, es muy difícil salir. También es cierto que al tocar fondo algunas han reaccionado mejor que otras. Chile también pasó por una crisis económica muy profunda, y sin embargo se recompuso y la vuelta a la democracia estuvo acompañada por un proceso muy sostenido de creci-

miento económico, de eliminación de la pobreza. La gran diferencia la hace la clase política. Argentina, en ese aspecto, tiene un serio problema de elites de conducción, que ha permitido que sucediera lo que ha sucedido. Habría que analizar cómo se han formado nuestras elites. Cómo hemos llegado a una crisis tan profunda de las elites dirigentes, que no han tenido sentido de nación, que han puesto sus intereses corporativos y particulares por encima de los intereses de la sociedad. Este es un rasgo muy fuerte en los dirigentes políticos y empresarios. Lo hemos visto hasta en los propios dirigentes de la Fuerzas Armadas que cuando tomaron el poder hicieron lo que hicieron.

¿Percibe decisión política en el actual gobierno para remontar la crisis educativa?

Por lo menos, hay un mensaje claro de que se debe construir una sociedad en la que entren todos, una sociedad inclusiva. A partir de esa definición, falta un debate sobre la estrategia de desarrollo, cómo vamos a hacerlo, qué quiere el país, en qué quiere ser competitivo. Falta ese debate. Tal vez haya que resolver previamente algunas urgencias fundamentales, como el tema de la deuda. Pero ya llegó el momento de comenzar a discutir esto. Discutir el largo plazo es urgente. No podemos seguir postergando la discusión de a dónde queremos ir porque está muy lejos. Sólo si uno tiene una estrategia de largo plazo puede tomar decisiones en la coyuntura, que le permitan decir: vamos por este camino, esto es prioritario. Ahí es donde la educación va a tomar sentido. Porque la educación es largo plazo. Invertir en educación se justifica si dentro de diez o quince años queremos estar en algún lugar: Pero si no lo hacemos hoy nos van a seguir postergando y nadie nos va a esperar. El mundo es cada vez más impiadoso. Además de la voluntad política de querer construir una sociedad inclusiva hay que dar este debate de la estrategia, de cómo lograrlo.

¿Qué es prioritario: invertir en la enseñanza básica o en la educación superior?

Esas son siempre falsas opciones. La educación básica es prioridad. Para tener una buena educación superior hay que tener una buena educación básica para todos, porque si no la educación superior se asienta sobre bases muy endebladas. Lo que pasa es que los criterios de asignación de recursos son distintos. En la educación básica obligatoria los recursos públicos son fundamentales. En la educación no obligatoria, hay un papel más mixto. Pero estamos en un contexto de exceso de demandas. Como venimos tan atrasados, to-

das las demandas son legítimas. Sólo si tengo una estrategia de largo plazo, si sé adónde quiero ir, puedo decidir en qué invertir. Porque si no, quedo librado a las presiones corporativas, que es lo que pasa ahora. La universidad tiene mucha más capacidad de presión que los analfabetos. Y si yo no sé adónde quiero ir tomo decisiones en función de la capacidad de presión de cada uno. Y no de un modelo de desarrollo.

¿En los últimos años el asistencialismo desplazó a la búsqueda de la calidad y la exigencia en las aulas?

Por lo menos en las escuelas que atienden a los chicos de clases populares, los sectores más desfavorecidos, sí. En esos lugares la escuela tiene que dar de comer, contener afectivamente, cumplir otras funciones. Todo eso se ha hecho a expensas del aprendizaje. Pero lo que más preocupa es qué pasa en las escuelas que no hacen ninguna tarea asistencialista y tampoco tienen buenos resultados de aprendizaje. Aún aquéllas que podrían estar enseñando mucho y muy bien, porque no están dando que comer, tampoco enseñan bien. Y eso es grave.

¿Qué responsabilidades tienen en la crisis que atravesó el país las universidades?

Todos somos responsables. Obviamente, los que más tienen son más responsables que los que menos tienen. Los que más saben son más responsables que los que menos saben. La universidad ha sido muy atacada, ha sido destruida en algunas épocas importantes del país. No se puede atribuir a la universidad toda la responsabilidad. Pero hace falta, como en todas las instancias de la sociedad, cierto análisis autocrítico y una participación activa en todas las discusiones sobre hacia dónde vamos y cómo podemos salir adelante.

2

LOS SENTIDOS DEL QUECHUA EN LA EDUCACIÓN URBANA

Interculturalidad y enseñanza de quechua en colegios particulares urbanos en Cochabamba, Bolivia

*Inge Sichra*¹

2.1 Introducción²

El creciente carácter multicultural de las áreas urbanas desafía a los sectores indígenas, no indígenas y a los estados a generar y aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales. La incursión y permanencia de las lenguas y culturas indígenas en áreas urbanas tiene efectos en la población en general, estableciéndose nuevos comportamientos, actitudes y percepciones entre no indígenas.

Una respuesta de la población citadina a las migraciones internas es su paulatino y creciente proceso de interculturalización y/o bilingüización, hecho que se inscribe, a nuestro entender, en el reconocimiento de una dinámica social de índole conflictiva por parte de individuos pertenecientes a la minoría criolla que hegemonizaron el poder en el país³. Los últimos movimientos sociales y sus efectos políticos cuestionan la configuración sociopolítica del país, provocando reacciones contrarias a la noción de interculturalidad en los sectores que ven cuestionada su posición hegemónica y excluyente. ‘La

1 Asesora Nacional del Programa de Formación en EIB para los países andinos PROEIB Andes. Las opiniones aquí vertidas son de exclusiva responsabilidad de la autora y no comprometen de ninguna manera al Programa, a la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia, ni a la GTZ.

otra Bolivia', con la que se ven confrontados sectores dominantes urbanos, está generando amplias discusiones y reflexiones en espacios políticos sobre la conformación (refundación) nacional y la identidad ciudadana a partir de un concepto de integración de las mayorías respetando su diversidad étnica. "Esta sociedad tiene una serie de defectos, y uno de ellos es éste: que no dialogamos, somos una sociedad absoluta y profundamente incomunicada" (Romero de Campero 2005:5).

En el espacio institucional, la Reforma Educativa reglamenta la incorporación del aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario en el currículo correspondiente a la "modalidad monolingüe en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria" (MECyD 1998:16). En Cochabamba no se percibe, sin embargo, una política educativa departamental que propicie el cumplimiento de esta norma (Arratia 2004), a pesar de las notorias evidencias de la presencia de las lenguas indígenas en la ciudad (Sichra 2005a). Tampoco se hace un seguimiento a las esporádicas y singulares iniciativas de enseñanza de quechua en colegios fiscales. Paradójicamente, es en los colegios particulares donde mucho antes de la Reforma se dieron las primeras experiencias de enseñanza de quechua. Albó y Romero (2004:62) califican de progresistas estos colegios privados que consideraron la apertura a la diversidad lingüística boliviana como una formación cívica "mucho más eficaz que largas disquisiciones teóricas sobre la estructura del Estado".

El tratamiento didáctico pedagógico de las lenguas indígenas en la educación en áreas urbanas es un aspecto aún no trabajado por la política educativa. Es muy grande el abismo que se abre frente a la enseñanza de una lengua extranjera que goza de aceptación general, cuenta con materiales de enseñanza como segunda lengua y la motivación de sus aprendices. De allí que la enseñanza del quechua a niños y jóvenes monolingües castellano hablantes puede resultar contraproducente y generar aburrimiento y hasta aversión a la materia antes que acercamiento a la cultura indígena e interés en su estudio. Dadas las evidencias de la relación entre el aprendizaje de una lengua y la generación de actitudes positivas en el aprendiz hacia los hablantes de esa lengua, las clases de quechua a niños monolingües castellano hablantes podrían ser potentes instrumentos de interculturalización.

Preguntas de investigación

- a) Pregunta central
¿Qué sentidos le dan los actores de los colegios San Agustín y CENDI a la enseñanza de quechua?

b) Preguntas secundarias de investigación

- ¿Cómo se posicionan los alumnos frente a la lengua que aprenden y a sus hablantes?
- ¿Qué disposición y expectativas muestran padres de familia de las escuelas particulares a integrar la lengua indígena en la educación?
- ¿Qué piensan las docentes sobre la utilidad de enseñar quechua en colegios particulares?
- ¿Qué propósitos subyacen a la asignatura de quechua?

2.2 Referentes conceptuales

Hay un interesante aspecto de reflexión a nivel teórico que será necesario revisar en cuanto a bilingüismo y contacto de lenguas. Si bien con diversas acepciones y fines, el término ‘interculturalidad’ ha sido incorporado en el lenguaje de pedagogos y planificadores sociales y goza de amplia difusión. Su referente es el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente intercambio social.

En el plano lingüístico, el par de ‘interculturalidad’ es ‘bilingüismo’, quizás por efecto del tipo de educación desarrollada con estas características. Sin embargo, en una dinámica de contacto de lenguas y culturas en áreas urbanas se puede suponer que se propiciará un reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística sin que los individuos se vuelvan necesariamente competentes en las lenguas en cuestión. La convivencia social de diversas lenguas no deriva por sí solo en individuos bilingües, pero de hecho genera algo que podríamos llamar ‘interlingüismo’ y que permite, justamente, la pervivencia de las lenguas en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura. Es necesario mencionar que no nos estamos refiriendo al fenómeno que, a partir de Selinker (1972), se designa como ‘interlengua’ o ‘interlecto’ y que designa a un código producto de la adquisición parcial de una segunda lengua.

2.2.1 Interculturalidad

En un temprano trabajo en 1982, Mosonyi establece que “toda educación bilingüe ha de ser necesariamente bicultural o -mejor aún- intercultural” (Mosonyi 1982:295). Este autor enfatiza la articulación y conexión entre culturas en lo intercultural -a diferencia de lo bicultural- así como el establecimiento de una identidad sociocultural claramente sentida y vivida por el educando “como miembro activo del grupo étnico a que pertenece, situándolo y proyectándolo, al mismo tiempo, como miembro igualmente activo y participativo de una sociedad más amplia” (ibid).

La introducción de la noción de interculturalidad en la discusión académica y política en Latinoamérica ha estado fuertemente marcada por la problemática educativa, debido a que la escuela, como ente ‘civilizatorio’, asimilacionista, ha sido en gran medida la única instancia estatal de presencia permanente en las regiones rurales. Se añade la función alfabetizadora de la escuela, que significó un bien simbólico y cultural fuertemente anhelado en las comunidades indígenas. La institución escolar fue -y sigue siendo en gran medida- expresión de una relación de dominación de una cultura a otra(s) “mediante las agencias de control que reproducen las formas dominadoras (...) lo que significa la irrupción brusca en el sistema simbólico de la otra cultura y en sus formas de producción material” (Bodnar y Rodríguez 1993:33).

Estamos frente al reconocimiento de relaciones interétnicas asimétricas entre una cultura y una lengua hegemónica y unas lenguas y culturas subordinadas que se fundan sobre una doble situación de opresión (Gigante et al 1986:7): la explotación económica y la discriminación racial, cultural, lingüística. Esta última, “quizás más destructiva de la capacidad de gestión social” (Ibíd.) es objeto y espacio de la educación que propicia otro tipo de interculturalidad que parte del reconocimiento del otro en su propio contexto, con particularidades de acuerdo con su historia y su cosmovisión (Bodnar y Rodríguez 1993:34).

Este tipo de interculturalidad, “escasa, por cierto”, como lo dicen los mismos autores (op.cit.35), puede impulsar una necesaria ruptura de esta conciencia social alienada, posibilitando que tanto el individuo como el grupo social en su totalidad reencuentre y revalorice su condición histórica y todas las potencialidades de su patrimonio cultural enriquecido por el aporte de la cultura universal (Gigante et al 1986:8). Rescatamos de los autores nombrados un aspecto central en la noción de interculturalidad que apunta a una definición propositiva más que descriptiva del término: “cuando hablamos de interculturalidad nos referimos a que es necesario examinar en cada momento cómo han sido históricamente las relaciones de poder” (Bodnar y Rodríguez 1993:35). Desde esta posición, la comprensión de interculturalidad no puede hacer caso omiso de las relaciones de poder desiguales, históricamente planteadas entre unas culturas consideradas como inferiores y otras como superiores. De esta manera, la interculturalidad como proyecto político y postura individual permitiría la ampliación del sistema simbólico y maneras enriquecidas de transformar el mundo al centrarse “en el establecimiento y fortalecimiento de relaciones humanas basadas en el respeto y el reconocimiento de las diferencias” (op.cit.35).

La interculturalidad, desde la perspectiva de los no-indígenas, no ha recibido aún tanta atención en Latinoamérica como aquella desde la perspectiva

de los indígenas. Con una connotación distinta, aunque buscando también superar el etnocentrismo, el concepto ha sido introducido tímidamente en el currículo del sistema educativo de algunos países europeos que reconocen más y más a sus minorías y migrantes, tanto de los antiguos miembros de la Unión Europea (España, Alemania, Holanda) como también de los recientes (Austria) y de nuevos países surgidos de la ex Yugoslavia (Slovenia). Empiezan a haber varios estudios sobre estos cambios que buscan entender por qué, aunque hoy en día prácticamente todos los Estados-naciones partícipes en este debate postulan practicar alguna variante de educación intercultural, el análisis de los discursos generados por los actores institucionales demuestra que la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización. (Dietz 2003:166).

2.2.2 Planificación lingüística

La noción de planificación lingüística ha cobrado importancia creciente desde que fuera creada por Haugen en 1959 (según Cooper 1997, Weinreich habría utilizado el término en 1957), al estudiar el noruego, y luego desarrollada en relación a los casos de estandarización lingüística en España (vasco, catalán), revitalización lingüística (hebreo), establecimiento de lenguas oficiales en ex colonias africanas y asiáticas, etc. La intervención sistemática sobre una o más lenguas con ciertos objetivos y estrategias (Kloss 1969) se realiza para modificar la lengua misma (planificación de corpus, normatización) o la utilización de la lengua y su valor social (planificación de estatus, normalización).

Cooper 1997 añade como una tercera dimensión de planificación la adquisición y aprendizaje de la lengua, “consistente en actividades organizadas para promover” su aprendizaje (op.cit:187). En esta dimensión de planificación, se diferencian dos criterios: el objetivo manifiesto de la planificación lingüística y el método empleado para lograr el objetivo. De los tres objetivos que Cooper menciona, la adquisición de la lengua como segunda lengua o lengua extranjera, la readquisición de la lengua por poblaciones para las cuales era una lengua vernácula y el mantenimiento de la lengua, en el contexto de esta investigación nos interesa el primero. Cabe recordar aquí que en el contexto latinoamericano la planificación lingüística cobró un carácter reivindicativo al ser vista como un instrumento de superación de la condición oprimida y diglósica de las lenguas indígenas respecto al castellano (Sichra 2005b). Al introducirse las lenguas indígenas a la escuela, éstas son objeto de intervención para la creación de vocabulario, ortografía, estilos en forma escrita. A la vez, se extiende la funcionalidad de la lengua abarcando espacios formales de la sociedad. Cuando hablantes de la incuestionada lengua hege-

mónica son inducidos sistemáticamente -aunque por un tiempo reducido- a aprender una lengua indígena, ¿qué objetivo se persigue?

En cuanto a los métodos empleados, de los tres tipos mencionados por el autor (aquellos que aumentan las oportunidades de aprender, aquellos que crean incentivos para aprender y aquellos que combinan los dos anteriores), será útil descubrir las opciones que toman los maestros de quechua y los alcances de estos métodos en relación al objetivo propuesto por ellos mismos y por su institución. En el ámbito escolar específico en el que se inserta la investigación, nuevamente la noción de ‘currículo oculto’ cobra especial importancia en la consecución de objetivos.

En el caso específico de esta investigación podemos rescatar también el esquema de Ruiz de planificación de la lengua (1984) que distingue tres orientaciones: lengua como problema, lengua como derecho y lengua como recurso. A través de la primera orientación, subyacente a programas de educación bilingüe de transición, se intentan resolver ‘problemas educativos’ relacionados con la presencia de niños de lengua materna distinta a la lengua habitual de enseñanza en un proceso de bilingüismo sustractivo marcado por la progresiva pérdida de la lengua materna en beneficio de la lengua dominante. La segunda orientación subyace en programas de educación bilingüe de mantenimiento y busca incorporar las lenguas de los alumnos en la educación a partir del principio de protección de grupos minoritarios. En la orientación lengua como recurso, la diversidad lingüística se considera como un recurso social que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la sociedad. “Una consecuencia de ello es que debe estimularse a los grupos mayoritarios a que aprendan los idiomas minoritarios y deben facilitarse a todos los estudiantes las oportunidades de trilingüismo en unas escuelas que promuevan una lengua minoritaria además de la dominante” (Cummins 2002:196). En sociedades lingüísticamente diversas, ésta sería la orientación más adecuada en la superación de hostilidades y tendencias a la división (Ibíd.). En Bolivia se conoce esta orientación como bilingüismo de doble vía, estrategia considerada por la Reforma Educativa. Quizás es necesario recordar que en el caso boliviano, el término ‘minoritario’ no se refiere a una realidad numérica sino una condición de desprestigio social y restricción funcional de las lenguas indígenas.

2.2.3 Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas

Como se mencionara en la introducción, el hecho de tratarse de una lengua indígena presenta exigencias específicas. Silva Corvalán (2003), pero sobre todo Crawford y Cadenas (2003), permitirán dilucidar en qué medida

la enseñanza-aprendizaje de una lengua como el quechua como segunda lengua rescata con métodos comunicativos la función instrumental de la lengua (uso de la lengua) o más bien apunta con otros métodos al conocimiento sobre la lengua.

Coherente con la apuesta al constructivismo en la educación, el paradigma de adquisición de lenguas está en transformación, quedando atrás los métodos basados en la gramática para dar cabida a las metodologías comunicativas (op.cit:230). El proceso de transformación de este paradigma está avanzando; en la adquisición de la segunda lengua se tienen en cuenta no solamente los diversos principios implícitos (Krashen 1982) en los enfoques comunicativos y los diversos factores psicológicos, biológicos, sociales intervinientes, sino también el mismo rol del alumno aprendiz y del maestro.

Pavlenko y Lantolf (2000) hablan de la (re)construcción de uno mismo como efecto de la adquisición de segundas lenguas. Se habla de estrategias que apuntan a la autonomía en el aprendizaje, la creación de contextos personales de aprendizaje y la autonomía de la persona (Benson & Voller 1997). Esto tiene profundas consecuencias respecto al rol que le toca cumplir al docente, quien se transforma en facilitador y tutor, en la evaluación que se vuelve autoevaluación, en la distinción entre aprendizaje por objetivos y por actividades y la habilidad del aprendiz independiente de discernir entre ellos y participar activamente en la negociación de sentidos y significados. La ‘negociación’ se refiere al modo de interacción entre los alumnos y entre alumnos y docente. A este nivel, negociación es entendida como la modificación y reestructuración de la interacción que ocurre cuando aprendices y sus interlocutores anticipan, perciben o experimentan dificultades en la comprensión de mensajes (Pica 1994⁴ citado en Swain 2000:98). Sin embargo, esta negociación no bastaría para acelerar o mejorar el aprendizaje de una lengua, ya que, desde la perspectiva del constructivismo social, el aprendizaje no depende de un *input* simplificado, o ‘acondicionado’, por así decirlo. El aprendizaje se beneficiaría, más bien, del diálogo colaborativo, en el cual los participantes se enfrasan en la resolución de problema a nivel de *output* propiciando la construcción de conocimiento (Swain 2000).

Van Lier (2000) extiende aún más el carácter de participación activa del aprendiz y desarrolla una perspectiva ecológica que trasciende la lengua y el aprendiz y apunta al contexto, entendido como un sistema de entidades, como lugar, tiempo, metas y motivos que serían centrales en el aprendizaje de lenguas. La apuesta de reemplazar el conductismo con el constructivismo coloca la noción de aprendizaje como central frente a la enseñanza, como ya lo pregonoó Ivan Illich en 1970:

“A second major illusion on which the school system rests is that most learning is the result of teaching. Teaching, it is true, may contribute to certain kinds of learning under certain circumstances. But most people acquire most of their knowledge outside school, and in school only insofar as school, in a few rich countries, has become their place of confinement during an increasing part of their lives”.

En última instancia, el constructivismo desafía la concepción clásica de la escuela como lugar de transmisión de conocimientos, crítica ya desarrollada a fines de los sesenta por Illich cuando propuso desescolarizar la sociedad:

“In school we are taught that valuable learning is the result of attendance; that the value of learning increases with the amount of input; and, finally, that this value can be measured and documented by grades and certificates. In fact, learning is the human activity which least needs manipulation by others. Most learning is not the result of instruction. It is rather the result of unhampered participation in a meaningful setting” (Ibíd.).

2.2.4 Enseñanza y aprendizaje de lengua indígena como segunda lengua

Rescatar el valor instrumental de la lengua desde lo metodológico tiene mayor relevancia cuando se trata de una segunda lengua indígena. En ese sentido, buscaremos comprender también el rol de estos emprendimientos educativos dentro de la planificación lingüística en general, definida por Cooper (1997:60) como “los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos”. Desde esta óptica, cobra especial importancia la relación entre enseñanza y aprendizaje de lenguas y las actitudes lingüísticas. En su estudio pionero en Québec, Lambert y Lambert (1964) compararon las actitudes lingüísticas de alumnos de los últimos cursos de primaria monolingües y bilingües.

Por medio de instrumentos de medición de actitudes, se demostró que los niños bilingües tienen actitudes favorables hacia miembros de la comunidad hablante de la segunda lengua de los niños estudiados, estableciéndose una relación directa entre grado de bilingüismo y actitudes hacia la otra comunidad lingüístico-cultural. Además se evidenció la correlación entre actitudes positivas de los padres sobre el aprendizaje de una lengua y el nivel de aprovechamiento de sus hijos en el aprendizaje de dicha lengua. En el contexto del estudio nos interesa entender el rol del aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas en el proceso de acercamiento y comprensión de las culturas originarias expresado en actitudes lingüísticas de los aprendices.

Las actitudes son primordiales a la hora de explicar cómo el aprendizaje de una segunda lengua es una función de los propósitos y motivaciones personales del aprendiz antes que de la estrategia de enseñanza. Gillette (1994) encontró diferencias en el esfuerzo de los alumnos, estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio dependiendo de su interés en la lengua. Específicamente llegó a comprobar que los alumnos motivados eran más creativos en la redacción de textos, recurrían a estrategias comunicativas, inferían cuando leían un texto en la lengua meta. En cambio, los menos motivados recurrían a la traducción y al diccionario, práctica y memorización a nivel de forma (gramática) de la lengua, eran más propensos a construir textos basados en la lengua de partida. La autora invalida con su trabajo la creencia de que las estrategias de aprendizaje constituyen en sí mismas un valor o causa para la adquisición exitosa de una segunda lengua.

“Successful language learning depends on an individual’s willingness to make every effort to acquire an L2 rather than on superior cognitive processing alone. Viewing foreign language skills as a valuable personal goal is a crucial trait of effective language learners (op.cit:212).”

Para nuestra investigación, este cuestionamiento será esencial cuando revisemos el lugar de la motivación del alumno para el aprendizaje de la lengua indígena. Otros aspectos relevantes en el tratamiento de aprendizaje de una lengua indígena como segunda lengua serán aquellos relacionados con el carácter de lengua minorizada. Se ha evidenciado cómo el tratamiento del quechua en aula se rige por moldes del castellano (en cuanto a géneros discursivos, patrones de escritura, noción de estándar, usos sociales) y mantiene de esta manera su condición de lengua subordinada (Córdova y otros 2005, Vigil 2004). Sin embargo, la justificación de una política de aprendizaje de una lengua indígena como segunda lengua es, al igual que como primera lengua, trascender la condición de discriminación por parte de una lengua dominante y propiciar cuando mínimo la revitalización, sino desarrollo y mantenimiento de la lengua originaria.

Esto requerirá de enfoques autónomos que, a su vez, exigen conocimientos lingüísticos y filosóficos de las lenguas indígenas que probablemente no estén aún desarrollados o puestos a disposición de la educación. Por ejemplo, cómo enseñar en el sistema educativo una lengua de tradición oral a partir del reconocimiento de la oralidad como riqueza y valor en sí mismo y no a partir del establecimiento de un ‘déficit’ de la oralidad frente a la escrituralidad. No obstante, el grado de autonomía en el tratamiento del quechua no solamente es un asunto de ‘justicia pedagógica’ sino de ‘justicia política’. Dar-

le el reconocimiento y valor a las lenguas indígenas como lo pretende la educación intercultural bilingüe -en cualquiera de las modalidades que la Reforma Educativa Boliviana establece- es solamente una expresión del reconocimiento y valor, histórico y actual, que el Estado Boliviano otorga a sus culturas originarias, según reza la Constitución y las leyes que reconocen la diversidad cultural y lingüística del país. De allí que resulta dudoso que la pedagogía de una lengua indígena como segunda lengua en nuestro contexto pueda ser concebida simplemente como una adecuación de las pedagogías como segundas lenguas del inglés, alemán, francés y cualquier otro idioma de prestigio. Probablemente a esto se deba lo que constatan Córdova y otros (2005:39):

“Inclusive podemos afirmar que desde hace varias décadas las prácticas (en torno del tratamiento del quechua), que aquí discutimos, han constituido ‘falacias’ con relación al desarrollo de esta lengua, vale decir, razonamientos que si bien han aparentado estar a favor del quechua, han terminado -paradójicamente- por contribuir a su retroceso.

2.3. Metodología

Proponemos un estudio etnográfico que permita “desmontar los elementos políticos, ideológicos y alienantes que intervienen en las concepciones, usos y prácticas de los protagonistas y saber distinguir el sentido émico que caracteriza sus inscripciones del sentido ético y político de sus interpretaciones” (Bertely 2000).

En una investigación etnográfica se busca descubrir el sentido o significado que los actores sociales dan a su realidad para presentarlo a través de una descripción densa y completa. Es una forma de indagación que conlleva un contenido sustancial. Cualquiera que sea el foco de indagación, necesariamente uno toma en cuenta la forma local de las propiedades generales de patrones de vida social, rol y estatus, derechos y obligaciones, control diferencial de recursos, valores transmitidos, restricciones del medio. Esta forma de indagación ubica la situación local en espacio, tiempo y modo, y descubre sus formas particulares y centro de gravedad, por decirlo así, para el mantenimiento del orden social y la satisfacción del impulso expresivo (Hymes 1978:20).

Aún advirtiendo que no hay atributos indispensables para la etnografía y que satisfacer un listado de estos atributos no la asegura, Wolcott 2003 establece una docena de características de este tipo de estudios que hacen la fortaleza de la etnografía y que, a la vez, son las fuentes de su debilidad: holísticos, transculturales, comparativos, basados en experiencias iniciales, condu-

cidos en ambientes naturales, resultado de conocimiento íntimo y prolongado, básicamente descriptivos, específicos o ‘particulares’, flexibles y adaptables, corroborativos, no evaluativos, idiosincrásicos e individualistas.

Accedí a los alumnos de los colegios San Agustín y CENDI a través de los padres, que permitieron las entrevistas el mismo día que los visitaba en sus casas o en otros días. 9 alumnos (dos de ellos del colegio CENDI) y 6 alumnas fueron entrevistados individualmente durante aprox. 45 minutos. Los alumnos de 6to fluctúan entre 10 y 11 años, de 7mo entre 12 y 13 años, de 8vo entre 13 y 14 años. Aunque con cierta timidez inicial, ninguno se negó a que grabara la conversación. Sin embargo, en muchas ocasiones no se desarrolló una conversación y se generó solamente un diálogo de pregunta-respuesta. En varios casos se trató de conversaciones con hermanos o amigos. En el texto utilizo seudónimos.

Fecha	Seudónimo e iniciales	Sexo	Curso y colegio	Lugar	Observación
1.6.04	Grisel - OG	mujer	7mo. SA	Su casa	Diálogo tipo pregunta respuesta
3.6.04	Antonio -AS	hombre	6to CENDI	Durante el recreo en su curso	Amigos Diálogo tipo pregunta respuesta
	Rory - RM	hombre	6to CENDI		
3.6.04	Laura - LC	mujer	6to SA	Su casa	Diálogo tipo pregunta respuesta
3.6.04	Erik - EA	hombre	7mo SA	Su casa	Diálogo tipo pregunta respuesta
10.6.04	Lucio - LJ	hombre	6to SA	Casa de CM	Amigos, conversación
	Claudio- CM	hombre	6to SA		
11.6.04	Mariel - MP	mujer	8vo SA	Casa de MP	Amigas, conversación
	Paty - PM	mujer	8vo SA		
13.6.04	Alicia - AR	mujer	3ro secundaria SA	Su casa	Hermanas, Diálogo tipo pregunta respuesta
	Nora - NR	mujer	6to SA		
13.6.04	Ciro - CR	hombre	8vo SA	Su casa	Hermanos, Conversación
	Ronald - SR	hombre	3ro secundaria SA		
27.6.04	Antonio- AV	hombre	6to SA	Club Tennis	Hermanos, Diálogo tipo pregunta respuesta
	Coco - LV	hombre	8vo SA		

Las personas relacionadas con los colegios entrevistados fueron los directores y las profesoras de la asignatura de quechua. Se rescataron transcripciones de conversaciones sostenidas en una investigación anterior.

Fechas	Ocupación	Lugar
22.3.00 y 20.4.04	Director SA	Su oficina
22.3.00, 16.4.04 y 21.5.04	Profesora quechua SA	Colegio SA
29.4.04. y 3.6.04	Profesora quechua CENDI	Colegio CENDI
6.4.04 y 29.6.04	Directora CENDI	Su oficina

2.4. Resultados

2.4.1 Las opiniones de las docentes

La profesora de San Agustín expresa el 16.4.04 que el logro de su clase de quechua es que los alumnos puedan escribirlo. Si el objetivo fuera hablarlo, se tendría que dar clases de quechua todos los días, no dos veces a la semana. Afirma que no hay tiempo en clase para utilizar un texto que genere producción oral, como *El quechua a su alcance*, de Xavier Albó. “Antes hacía más diálogos, pero he visto que no puedo dedicarme mucho porque si no, no avanzo”. El cumplimiento de un programa que la profesora se ha impuesto marca no solamente el ritmo de la clase sino sirve para justificar toda la concepción de cómo debe enseñar. “Pueden más tarde consultar sus cuadernos cuando lo necesiten en la universidad”. Y la universidad también es para esta profesora un instrumento de apoyo para ganarse adeptos: “les digo que en la universidad ya se está implantando, o sea que se tienen que preparar, que lo que aprendan en el colegio va a servirles como recuerdo.” La profesora hace una distinción entre el objetivo de la enseñanza del quechua en colegios fiscales y en colegios particulares.

“En el fiscal no hay mucha facilidad. Los chicos tienen rechazo al idioma, hay que explicarles de la cultura. Si Bolivia hubiese mantenido el quechua, otra hubiera sido la historia. Tienen vergüenza. Los que saben empiezan a cohibirse. Les digo que no deben tener vergüenza. Hago de payasa y me pongo a interpretar distintos personajes. Hay un juego y así empiezan a valorar. En octavo ya superan la vergüenza. Yo les digo ‘es nuestro idioma’” (P SA 16.4.04).

En esta respuesta encontramos la siguiente argumentación: la escuela no es un espacio natural (usual) para el quechua. Es difícil enseñar quechua

en la escuela fiscal porque aparece en los alumnos la vergüenza hacia la lengua indígena debido a su opresión y su fragilidad. La profesora intenta revertir esta minusvaloración de los alumnos con recursos lúdicos. La legitimación de todo este esfuerzo (incluyendo el uso de la lengua) es el rescate de lo propio (lo simbólico).

En contraposición, en colegios particulares como el San Agustín, las expresiones de la profesora nos dan la siguiente argumentación: es fácil enseñar quechua en el colegio particular porque es como cualquier otra lengua. La profesora enseña la gramática tal como le enseñaron en la universidad. La legitimación de todo este esfuerzo de tratar la lengua como objeto es ayudar a los alumnos cuando estén en la universidad, donde les exigirán estudiar el quechua.

Cuando le expliqué a la profesora el 16.4.04 que me interesaba entrar y observar algunas clases para ver cómo los alumnos comprenden la cultura quechua, ella dejó en claro que cultura se trata en ciencias sociales, ella no lo hace en su clase. “Yo enseño quechua en castellano”. Aparte de la implicación de esta modalidad de enseñanza del quechua en cuanto al dominio de castellano se refiere (ver reacción de alumnos en la categoría ‘uso ejemplarizado de la lengua quechua’), nos preguntamos ¿qué imagen promueve la profesora del quechua y de los quechua hablantes en alumnos castellano monolingües de colegios particulares? ¿Cuáles son los referentes culturales de este ‘objeto de estudio’ que la profesora enseña?

Las fotos motivadoras de producción oral que la profesora del colegio San Agustín utiliza son escenas de la cancha (venta de rosquetes, venta de cosas usadas), personas con vestimentas típicas (tocando charango, sentadas en un parque), vistas de paisajes rurales. El vocabulario básico para los ejemplos que se utilizan en clase en la explicación oral y gramatical del texto fotocopiado está referido generalmente a la vida rural y es coherente con la identidad rural que se le asigna al hablante quechua. Con excepción de verbos cotidianos como dormir, hablar, salir, vivir, sentarse, ayudar, llorar, poder, vencer, haber, morir, dormir, llegar, reír, estar triste, se puede ver en las transcripciones de clases que el vocabulario básico se refiere a:

- La naturaleza (cerro, río, piedra, flores, árbol, pescado, víbora).
- Acciones o actividades propias de ambientes abiertos (correr, caminar, cazar, ladrar, subir).
- De ámbitos de recreación (bailar, cantar, comer y tomar, comer charque).
- Del ámbito doméstico o de relevancia doméstica (comprar, lavar, cocinar, barrer, verter agua, sacar agua de pozo, moler en batán, animales domésticos, olla, cortar carne).

- Del ámbito agrícola (pelar maíz, choclo, papa, chuño, sembrar, regar, trabajar, amarrar vaca o caballo, elaborar chicha, llevar comida).

El cuento que se lee en clase también está ubicado en el ambiente rural. *El mundo quechua para los alumnos* en el colegio San Agustín es rural.

En el ejemplo que sigue, podemos ver cómo la profesora presenta el cuento a través de la lectura, induce a la traducción parte por parte para lograr la comprensión del cuento y, finalmente, asigna como tarea la traducción escrita del cuento.

5.5 S.A. 7C, 5-7

P: sigan la lectura con su texto. Ahí dice Juancito mayupi. Vamos a ver las trespasadas de Juancito. ...

Uj kuti rirqani t'ajsaj mayuman. Dice mamay ...rikurqayku rumipatapi uj jamp'atituta. Hermanuyta jap'irqa chay jamp'atituta. Chantaqa Mask'arqayku chay jamp'atituta churanaykupaq...bolsitaman... t'ajsaj tukuytawan ripurqayku wasiman. Chayaytawan jap'irqayku ...chay jamp'atituta...wijch'urqayku ima. Tatay chanta maqawarqayku. Ahora aquí voy a leer de corrido. Concéntrense y vayan corrigiendo. Dice Uj kuti rirqani taqsaq mayuman. Mamay tajsasajtin rikhurqayku rumipatapi uj jamp'atituta. Hermanuyta jap'irqa chay jamp'atituta. Chantaqa mask'arqayku chay jamp'atituta churanaykupaq bolsitaman...

P: A ver, qué querrá decir. Hay verbos que hemos aprendido hoy.

A: Han ido al río con su mamá a lavar ropa

P: a ver por acá

A: a lavar, había un sapo

P: había un sapito, cuando hay ito ita es diminutivo. Qué más? hay algo más!

A: lo quería atrapar su hermano

P: qué más? Ya, lo llevó a su casa

A: en una bolsita

P: en una bolsita, qué pasó después?

A: tukuytawan?

P: lo cortaron, muy bien

A: el papá

P: el papá qué?

A...

P: oh, se lo comió? Hizo eso?

A: nooo

P: ah entonces, a ver, qué hizo el papá? Los pegó

A: lo vió en la casa.

P: otra vez voy a volver a leer, concéntrense bien

Lee otra vez lentamente.

La escena es reproducida por los niños progresivamente. Podemos ver (líneas subrayadas) que la imaginación vuela en las partes que más oportunidades dan para añadir imágenes más fantásticas al cuento. Se puede pensar que es una estrategia para ‘acercar’ la realidad del cuento ubicado en un contexto alejado, rural, a la cotidianeidad de los niños urbanos.

Otra faceta notoria de esta ‘ruralidad del quechua’ es la recreación del ambiente propio de chichería y de su efecto, el estar borracho, que se produce en la generación de oraciones o diálogos en clase y resulta amenizar el evento. Ejemplos se dieron en la misma clase el mismo día, en cuatro momentos:

<p>5. 5 S.A. 7C</p> <p>Pág. 3</p> <p><u>Ya tenemos tres verbos allí sutiway que es aclarar, qarpay es regar, qué será machakuy. No adivines.</u></p> <p>A: <u>qué es machay?</u></p> <p>P: <u>qué es machay?</u></p> <p>A: <u>emborracharse,</u></p> <p>P: <u>emborracharse, mariarse</u></p> <p>P: <u>puñuy?</u></p> <p>A: <u>dormir</u></p> <p>....</p> <p>Pag. 4</p> <p>P: <u>aqhay</u></p> <p>A: <u>chicha</u></p> <p>A: <u>hacer, elaborar chicha</u></p> <p>....</p> <p>A: <u>chay warmi wasipi puñurqa</u></p> <p>A: <u>chay runa aqha wasipi macharqa</u></p> <p>A: <u>nuqa urqupi kutarqani</u></p> <p>...</p> <p><i>Una oración que escribió un alumno dice rimarqanku wasipi.</i></p> <p>P: Siempre el verbo va al final</p> <p>P: <u>aqha wasipi, cuidado, siempre es aspirada, ¿no? Porque si van a leer ¿cómo hemos leído la anterior vez? Es otra cosa, entonces ya saben</u></p> <p>P: <u>¿ya está?</u></p>

En la entrevista el 16.4.04, la profesora comenta que, a diferencia de los materiales didácticos para la enseñanza del inglés, para el quechua no hay modelos que los niños podrían imitar.

En los materiales de inglés “hay cassettes con artistas que los chicos imitan como modelos. Sería muy bueno tener algo así en quechua, pero no hay eso...En inglés los chicos se esmeran, tienen modelos. En quechua imitamos a los borrachitos, siempre surgen diálogos de chichería”. A falta de modelos, se recrean situaciones que llaman la atención a los alumnos por su connotación -tomar alcohol es algo prohibido y, por lo tanto, interesante para adolescentes-. La denotación altamente negativa -la chicha se toma de forma consuetudinaria hasta emborracharse entre los quechuas- es minimizada por la profesora en su utilización del diminutivo.

La profesora de CENDI me explica durante el recreo el 3.6.05 sobre su propósito de enseñar quechua. En su clase no le interesa que los niños aprendan para pasar de curso.

“Yo los saco hablando, leyendo, pero si no pierden el resentimiento no sirve porque no van a practicar quechua si tienen resentimiento. Esto hay que hacerlo en los primeros cursos, después se puede enseñar. No es en este colegio, pero hay papás que dicen: ¿cómo vamos a retroceder aprendiendo quechua? En otros colegios, donde los papás están en universidades, se está aprendiendo a valorar el quechua. En los fiscales la ventaja es que, si me equivocara, me corrigieran” (P CE 3.6.04).

El argumento es: hay una actitud hacia el quechua que impide su uso (práctica). Si se supera esa actitud en los primeros años de la escuela, los alumnos se pueden volver usuarios de la lengua (hablando, leyendo) con la enseñanza del quechua. Hay colegios donde se considera el quechua como un retroceso y otros donde la valorización que se hace en la universidad tiene impacto en los padres de familia. En las escuelas fiscales los alumnos son hablantes de quechua y pueden aportar a la clase con su conocimiento.

Hay un matiz interesante en este testimonio: el resentimiento sería general. Pero en unos colegios es alimentado por los padres y en otros hay un proceso de cambio promovido por la universidad. El colegio CENDI nació por iniciativa de docentes universitarios, de modo que se supone que allí ‘se está aprendiendo a valorar el quechua’, aunque existe resentimiento.

Encontramos en este colegio que la utilización del quechua está relacionada con referentes propios del mundo castellano y occidental. Un ejemplo del ámbito infantil es el de la composición que la profesora propone cuando escribe en la pizarra la versión en castellano y en quechua:

6.5.CE 6to, 6

En la pizarra la profesora escribe

Composición

La profesora escribe

Había una vez un pequeño patito feo
que entraba al agua sucia, al ver su madre lloró diciendo
ven ven aquí estarás bien.

La profesora pone en quechua debajo del texto en castellano:

Karqa uq pacha uq juch'uy millay pilisitu.
Yaykusarqa ch'ichi yakuman rikuspa maman waqan nispa
Jamuy jamuy kaypi allin kanki.

P: Aquí estamos viendo que hay palabras contrarias...

El ejemplo más extremo es el de los antónimos, categoría semántica propia de la gramática castellana que, aplicada al quechua, pasa quizás por alto las diferentes concepciones de antónimos que habrían en cada cultura.

6.5.CE 6to, 1-2

P: Tomen asiento, para la próxima clase ya tienen que saber.

La anterior clase hicimos los antónimos. Qué habían sido los antónimos?

A: Los contrarios

P: Los contrarios. Ejemplo, a ver

A: k'achitu mallay

P: k'achitu millay

A: jatun juch'uy

P: wak'a supay

A: jatun juch'uy

P: yuraq yana, después?

P: Jah?

A: sayay kuchuy

P: Sayay kuchuy. Jah? Jatun juch'uy

A: Ñaña rakhu

P: Ñaña rakhu, muy bien

Entra alguien a preguntar por un chico.

La aplicación de la noción de contrarios u opuestos al quechua resulta por demás artificial en sustantivos, especialmente aquellos relacionados con nociones culturales por excelencia como son las relativas a la religiosidad. En el siguiente ejemplo se contrasta *wak'a* (según Jesús Lara “dios, divinidad, deidad, cosa sagrada; ofrendas presentadas al sol; templos; todo lo singular y sobrenatural; las grandes cordilleras, los nevados, los altos picos”) y *supay* (de acuerdo a Jesús Lara, “nombre genérico de las divinidades del incario; neol; demonio”). Luego se contrasta *janaq pacha* con *jallp'a*; Herrero y Sánchez de Lozada ingresan para *janaq pacha* “se opone a *ukhu pacha* y se complementa con *kay pacha*”, para *jallp'a* “tierra, terreno, lugar de origen, polvo”. En ninguno de los supuestos pares habría oposición, de acuerdo a los autores citados.

29.4.CE 6to, 1-2

P: Ahora todos calladitos. A ver atiéndanme. Escúchenme: ahora quiero que me digan qué son los antónimos. ¿Qué serán las palabras antónimas?

A: *no hay respuesta*

P: Las palabras contrarias. ¿Cómo qué? Ya, frío-caliente, alto-bajo, feo-bonito.

A: Gordo-flaco

P: Así como estamos encontrando en castellano palabras contrarias, también en q existen palabras

A: contrarias.

P: por ejemplo, bonito feo k'achitu millay. ¿Ya? Cielo tierra janaq pacha jallp'a.

Entra alguien a entregar algo a un niño.

P: Rodrigo ¿quién es?

Un niño se levanta y va hacia la puerta

P: Cielo janaq pacha, tierra jallp'a. Ahora, otro contrario, Dios diablo, waq'a

A: supay

P: supay es diablo.

En este caso, las palabras quechua no están desprovistas de contenido sino, por el contrario, están provistas de un contenido completamente ajeno y hasta contradictorio o contrario a la cultura quechua. Si parafraseamos esta categoría, es como hablar castellano con palabras del quechua. La traducibili-

dad de las lenguas encuentra en estos ejercicios sus límites cuando los recursos para ello son pares de palabras que sirven a los fines de la memorización.

Los contenidos de la asignatura tienen una vertiente rural en el colegio SA y una vertiente del mundo simbólico castellano en el CENDI. En ambos casos, no son mundos cercanos ni cotidianos; al contrario, son mundos ajenos a la vivencia de los alumnos.

En el SA, características de la lengua quechua sirven rápidamente como motivo para dirigir la atención hacia el hablante enclaustrado en la ruralidad del quechua, un mundo lejano, agrario, que, sin embargo, es visible en la ciudad por su vestimenta, lidia con dificultades debido a su mala pronunciación del castellano y para en chicherías. Respecto a los sentidos de la enseñanza, la profesora del SA distingue entre la recuperación de la autoestima y del valor de lo propio para el caso de colegios fiscales con alumnos quechua hablantes, bilingües -algo que se lograría con dificultad- y el estudio del 'objeto' lengua desprovisto de contenidos culturales -por lo tanto, sin mayores dificultades- para el caso de alumnos monolingües castellano de colegios particulares.

Para la profesora del CENDI, el resentimiento hacia el quechua es generalizado, con la diferencia de que en los colegios fiscales es nutrido por los padres y en los colegios particulares empieza a ser superado. En su clase, los referentes culturales, los símbolos, no provienen del mundo quechua, ni rural tradicional ni urbano actual; parecen pertenecer a un mundo simbólico recreado y creado en y para el espacio aúlico.

Ante este panorama, nos preguntamos cuál podría ser el atractivo para aprender la lengua. Los alumnos encuentran múltiples razones para ello, como veremos en la segunda parte de este trabajo.

2.4.2 Los alumnos frente a la lengua quechua

a. Experiencia con el quechua

Solamente algunos niños entrevistados afirman escuchar el quechua en su vida cotidiana. Los espacios son la cancha, el trufi, la radio y la televisión.

Erik: Sí, ahí en las tiendas o en los micros

Claudio: Escucho de vez en cuando en la cancha, en la televisión muchas veces.

Alicia: Escuchar radio, a veces, pero no voluntariamente, por error. Hasta en la cancha puedes escuchar. Sí en la cancha se escucha, pero no mucho ¿no? Pero, se escucha...

Lucio: Cuando se va a la cancha, cuando se ve la tele de los parlamentarios o alguna vez una radio que hay en quechua.

Otro espacio identificado como quechua por una alumna es el área rural. En este caso, la convivencia cotidiana con el quechua provoca una reflexión sobre la necesidad de aprender la lengua:

Paty: me pareció interesante y también muy importante porque como vivo en el campo, veo que casi todos solo hablan quechua y les cuesta mucho hablar el español, entonces es mejor aprender (el quechua).

Los niños que registran y dan cuenta del uso de quechua a su alrededor relacionan esta conciencia con sus experiencias de quechua en el colegio o con algún sentido que le atribuyen al aprendizaje de la lengua:

Lucio: Yo escuché en un taxi y le pregunté qué número era... como estamos llevando quechua un poco tal vez me sirva un poco. Y de vez en cuando escucho la radio en quechua, a veces noticias en quechua, me parece raro en la parte de los nombres, están diciendo chay lluqalla más o menos así.

Pocos niños especifican a quiénes escuchan hablar quechua a su alrededor. Se trata de personas mayores y de mujeres *vallunas* (cholitas). A la vez, mencionan el desafío que estos hablantes les ponen como aprendices de la lengua debido a la velocidad con la que hablan:

Erik: Si, puedo hablar, no sé, con los abuelitos de mis amigos, qué sé yo. Hablan muy rápido, muy, muy rápido. Cuando alguien está hablando no le entiendo porque ellos ya saben bien, hablan rápido, como si “hola, como estás, chao, chao”

IS: ¿Y tú escuchas quechua en alguna parte fuera de las clases?

Ciro: Si, algunas veces en los trufis oigo un par de cholitas hablando en quechua, me gusta tratar de entenderlas; no las entiendo muy bien porque hablan bastante rápido....

b. Alicientes para aprender el quechua

a) Superar la incomunicación

La dificultad de entendimiento por parte de los niños es un potencial aliciente para aprender la lengua. Sobre esta falta de comunicación hay reflexiones producto de experiencias personales en el ámbito rural que presentan la distancia cultural y lingüística como una amenaza:

Ronald: Cuando por ejemplo estaba paseando por el campo y se me acercaron dos campesinos, me preguntaron en español qué es lo que buscaba, que es lo

que quería... Yo creo que hubiéramos podido hablar. No me hubieran, digamos, amenazado tanto si yo les respondía en quechua o lo demás; y, bueno, era una situación muy difícil porque no tengo la pinta de un lugareño, entonces fueron muy hostiles conmigo y bueno...

Otra experiencia hecha en el ámbito urbano da pie a llevar lo personal a un nivel societal, donde la incomunicación es vista como la violación de un derecho:

Mariel: La anterior vez estábamos en el juzgado con mi mamá y había una señora de unos 80 años y lógico que sabía hablar el quechua y ninguna de las que estaba atendiendo podía atenderla, entonces me parece importante hablar quechua en este país porque la mitad de la gente habla, sabe quechua.

Dificultades de entendimiento provocarían no solamente una situación de injusticia para la mayoría indígena sino también para la minoría castellano hablante, de acuerdo al testimonio del siguiente alumno:

IS: ¿Y tú crees que el quechua es importante en este país?

Rory: sí, porque hay abogados, hay taxistas, hay toda clase de personas que hablan el quechua. Si no aprendes quechua no les entiendes.

Hay una experiencia personal que revela la sensación de impotencia del alumno monolingüe castellano frente al poder que asiste a la mayoría de jóvenes quechua hablantes cuando se encuentran 'en su territorio':

Ronald: hubo otra situación cuando era más joven, estaba en el pueblo y salieron los chicos de la escuela y entre ellos hicieron un círculo y empezaron a hablar en quechua y dije que es más que seguro que se estaban haciendo la burla de mí. Yo me puse rojo y empecé a escapar digamos, pero se reían y demás, bueno, me hubiera podido defender en quechua, pero....

Entre las respuestas recogidas de los alumnos sobre la importancia del aprendizaje de quechua encontramos, además de la superación de la incomunicación, un discurso sobre la lengua indígena como la originaria, la propia, 'la nuestra'.

b) Lo histórico y la pervivencia de ello

Alumnos del SA del último año de primaria relacionan el aprendizaje de la lengua con el conocimiento de lo histórico y lo que de ello aún pervive.

Mariel: Es interesante porque vemos de forma más cercana lo que fue antes nuestra cultura, lo bueno sería aprenderla de una mejor forma que la que estamos aprendiendo ahora...

Hay el interés por saber los orígenes pero también la preocupación de mantener lo que aún existe de las culturas en su diversidad y diferencia.

Paty: a mí me parece bien todavía que mucha gente está siendo parte de las costumbres de la vida quechua y que no debería perderse eso porque cada cultura tiene algo interesante.

No es el pasado en sí como algo anecdótico o exótico, sino la oportunidad de encontrar allí los orígenes y enorgullecerse de ello, manteniendo a través del tiempo una característica propia que dé sentido a la historia.

Ciro: Porque siempre he escuchado que el quechua es algo nativo de nosotros y sería muy malo perderlo; en vano haber tenido miles y miles de antecesores que hablaban muy bien quechua y ahora ni siquiera saber qué es, me parece triste; tanta historia y es en vano.

c) Lo originario y el orgullo de lo propio

Aprender la lengua indígena serviría para recrear o crear un sentido aglutinador, aunque la lengua no sea utilizada en la comunicación, según la opinión de Nora del 6to de primaria:

Nora: Estaría estudiando nuestro idioma; aunque no lo hablemos, pero es nuestro idioma.

IS: ¿Por qué nuestro?

Nora: Porque así sería nuestro idioma, porque el español así no sería nuestro porque nos lo enseñaron a hablar. El quechua sería así, más nuestro.

De allí que aparezca una profusión del 'nuestro' en todas estas respuestas de los alumnos, el plural en la aceptación del inclusivo quechua *nuqanchiq*.

Para Claudio, lo incluyente del quechua como lengua indígena deriva del hecho de ser originaria del territorio boliviano; este país, por lo tanto, tendría que concentrarse en el quechua como lengua nacional:

Claudio: Yo pienso que más bien Bolivia debería hablar quechua y no castellano o español. Como el español, así deberíamos hablar, porque es el idioma que viene de nosotros. Más bien deberíamos pensar más en nuestro país, hablar más y saber más de lo que hay en nuestro país.

Un alumno del colegio CENDI también incide en el sentimiento hasta diríamos patriótico que el quechua provoca:

Rory: Ahorita lo que más me gusta del quechua es el himno.

IS: ¿Y por qué te gusta más?

Rory: porque es de nuestro país.

Lo local y lo global no es ninguna contradicción para los jóvenes. A juzgar por los testimonios recogidos, habría la necesidad de identificarse con lo local para no perder la singularidad en lo global:

Ciro: Es una lengua con historia ¿no? Es algo con lo que nos podemos identificar; aunque también los peruanos hablan quechua, en alguna parte, nos serviría para conocer algo especial, algo que tengamos nuestro, nuestras propias cosas, no todo del exterior.

d) Misticismo

La referencia a lo local llega al misticismo cuando un alumno de tercero medio establece la relación entre la lengua indígena y el habitat de sus hablantes; el quechua como portador y expresión de la naturaleza.

Ronald: El quechua tiene que sobrevivir, es como el paisaje mismo. Se vienen imágenes del altiplano, solitario, bello, desolado.

Probablemente sea la adolescencia una etapa de desarrollo propicia para motivar a los jóvenes en su búsqueda de respuestas existenciales propia de la edad. Encontramos que la lengua indígena llega a ser vista como un anzuelo para acceder a un mundo que cautiva por oposición a la modernidad:

Eso es algo muy querido para mí, la admiración a la cultura altiplánica, a su gente... Son personas que sobreviven tan bien solos y pueden pasarse la vida solos y caminando por el altiplano, caminan día y noche y son seres tan puros ¿no? Tan infinitamente puros y sobreviven con tan poco ¿no? Los de la ciudad se enferman, son débiles. Este señor de Curahuara había salido a las 3 de la mañana y fue a la feria del pueblo a comprar algo. Estaba llegando recién a las 10 de la mañana. Pueden caminar sin temor, hambre, no se enferman. Es un modelo a seguir aunque el rumbo de la humanidad está en dirección opuesta (Ronald AS 3ro secundaria).

e) Razón pragmática

Con menor intensidad que en los adultos (como se verá más adelante), pocos alumnos refieren al aspecto pragmático o instrumental de la lengua indígena.

Muy probablemente producto de su vivencia, un alumno de 6to de SA mencionó: “sí me va a servir, porque también voy a usar ese idioma para poder hablar con otra clase de personas”, refiriéndose a los pobladores del área rural con los cuales compartiría en caso de pasar a otro colegio “porque en el Loyola en cuarto medio van de excursión dos semanas, entonces tienen que hablar con las personas, tienen que saber dos idiomas” (Lucio).

Hay un sentido de utilidad del quechua relacionado al futuro desempeño profesional en el área rural y en ciudades de provincia: “porque si, digamos, tienes un trabajo en el campo o algo así, te vas a poder comunicar”-Laura. Obviamente, entre los 10 y 14 años, el futuro laboral es un tema muy lejano de la preocupación de niños dependientes de sus padres por muchos años más.

Hay un testimonio de un alumno del colegio CENDI, sin embargo, que refiere a la utilidad del quechua en un espacio no tradicional, tal como ya lo planteó un padre de familia al relatar su experiencia en el Lloyd Aéreo Boliviano:

Sí, porque quiero ser piloto yo y por ahí hay pasajeros que hablan el quechua o algo por el estilo. Y aparte actualizar el sentido de hablar en el avión, hablar tal vez en el avión, en vez de que estén hablando en inglés a las personas, hablen en español, inglés y quechua (Rory).

Es interesante que Rory no solamente mencione la utilidad de la lengua indígena en la comunicación con pasajeros quechua hablantes sino exprese que hay que “actualizar el sentido de hablar” en un ámbito por demás prestigioso e internacional como es el avión y que comúnmente está ocupado por el inglés.

Este tema de planificación lingüística, a partir de la experiencia o deseo de un no hablante de la lengua quechua (máximo aprendiz de ella por unas horas a la semana durante tres años obligatorios), surgió una vez más cuando un alumno del SA contó de una presentación del Teatro de los Andes de la obra *Bajo un sol amarillo* que trata del terremoto de Aiquile en el año 1998.

IS: ¿Y lo de ayer en el teatro cómo te pareció?

Ciro: Bien, me parece bien que en un teatro donde va gente, tal vez que no sepan mucho quechua, que usen y tal vez que a alguno le interese, eso me pare-

ce muy importante para el idioma. Cuando se usa en el teatro siento cómo se desarrolla, cómo quiere ampliarse, cómo quiere impresionar a algunas personas para que también empiecen a hablar.

Desde el punto de vista y la experiencia de este joven, exponer la lengua indígena en espacios públicos aporta a su desarrollo entendido como expansión para ganar otros potenciales usuarios o por lo menos, potenciales estudiosos de ella.

Los alicientes de los niños y niñas para aprender el quechua tienen que ver con superar la incomunicación, rescatar y estudiar la cultura como algo histórico pero que aún pervive (o para que perviva), establecer una noción de lo nacional a partir de culturas originarias que generen un orgullo de 'lo propio', recuperar la relación naturaleza-ser humano de la cultura como una posición mística y, finalmente, con muy poca relevancia, al parecer, la razón pragmática de tener éxito en la profesión que exija comunicación con hablantes del quechua.

2.5. Conclusiones

Encontramos una amplia gama de sentidos otorgados a la enseñanza de quechua en colegios particulares.

Para los niños, la lengua indígena no se restringe a su sentido pedagógico sino se vuelve un 'recurso' desde el punto de vista de planificación lingüística; es decir, una herramienta social. Más allá del conocimiento de la lengua indígena, el uso del quechua es visto por este grupo de actores como una 'ganancia' en el sentido pragmático, un beneficio en el sentido cognitivo y afectivo y un aporte a la necesaria interculturalización de los alumnos.

Para las docentes, la lengua indígena en aula es un objeto de estudio cuyos referentes son la ruralidad, por un lado, y aspectos de la lengua castellana, por otro. No aparece en este horizonte la funcionalidad comunicativa de la lengua indígena en el área urbana, aspecto que no pasa desapercibido para los alumnos y sus padres.

La motivación de aprender una lengua indígena no es recuperada en aula. No hay mayores incentivos para el esfuerzo que deben desplegar los alumnos; tampoco se dan señales de proveer la asignatura de suficientes alicientes para crear actitudes positivas hacia el rescate y valorización de la lengua indígena.

Se ha podido observar en aula cómo se establece un currículo oculto que marca con claridad la diferencia entre los unos y los otros y no deja duda sobre la identidad, el prestigio, la posición de los unos y de los otros con la conse-

cuenta asimetría social y desigualdad entre ellos. El currículo oculto develado en las observaciones difícilmente contribuye a favorecer la actitud positiva de los alumnos hacia los indígenas y hablantes de lengua indígena como para propiciar su aprendizaje del quechua. Saville-Troike⁵ citado en Crawford & Cadenas (2003:232) sostiene que “la existencia de estereotipos negativos con respecto a la cultura de la L2 podría afectar negativamente los esfuerzos del grupo que aprende dicha lengua”. Nuestro caso no estaría lejos de este efecto contraproducente de enseñar una lengua con modelos y contenidos demotivadores.

La importancia de esta asignatura en colegios particulares que forman a las élites del país es innegable; sin embargo, no parece haber sido reconocida por los colegios o, en todo caso, no se plasma en el aula.

Asentada, quizás como ninguna otra institución contemporánea, en la creencia de que la sociedad es capaz de construirse y transformarse conscientemente a sí misma, la escuela no puede negar su contribución real a la conservación de las estructuras sociales, políticas y económicas que en apariencia desea transformar.

Notas

- 2 Este trabajo es parte de una investigación más extensa realizada en el 2004 como aporte a la línea de investigación Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas del PROEIB Andes. Fue posible gracias a la disposición de los directores y las docentes de los colegios San Agustín y CENDI de abrirme sus aulas sin contemplaciones, y a la generosidad de madres, padres y alumnos del 6to, 7mo y 8vo curso del San Agustín y 6to de CENDI de brindarme su tiempo y su interés. Agradezco también a las estudiantes de la cuarta maestría del PROEIB Andes, Berta Año, Soledad Guzmán y Cristina Terán, por las lecturas y comentarios al avance del trabajo.
- 3 Los últimos sucesos en el país (abril 2001, febrero y octubre 2003 y junio 2005, entre los más destacados) tuvieron escenarios urbanos de las regiones de valle y altiplánica, en especial en La Paz.
- 4 Pica, T. 1994 “Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes”. *Language Learning* 44:193-527.
- 5 Saville-Troike, M. 1976, Foundations for Teaching ESL, Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Bibliografía

Albó, Xavier y Ruperto Romero

- 2004 *M5 Interculturalidad* Módulo 5 del Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores públicos de Bolivia. La Paz. (Mimeo)

- Arratia, Vidal
 2004 “Prácticas y concepciones de la EIB en escuelas públicas de la ciudad de Cochabamba”. Tesis de maestría PROEIB Andes.
- Benson, Phil y Peter Voller
 1997 “Introduction to Roles and relationships” en Phil Benson y Peter Voller (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London/New York: Longman. 93-97.
- Bertely, María
 2000 *Conociendo nuestras escuelas*. México D.F.: Paidós.
- Bodnar, Yolanda y Elsa Rodríguez
 1993 “Etnoeducación y diversidad cultural” en *Corprodic* (ed) *Urdimbres y tramas culturales*. Bogotá: Corprodic. 23-44.
- Cooper, Robert
 1997 *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge
- Córdova, Gavina, Roberto Zariquiey y Virginia Zavala
 2005 “¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente EBI”. *Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural Vol. 5*. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- Crawford, Alan y Herminia Cadenas
 2003 “Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua” en Ingrid Jung y Luis Enrique López (comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: PROEIB Andes/Inwent/Morata. 227-247.
- Cummins, Jim
 2002 *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte/Ediciones Morata.
- Dietz, Günther
 2003 *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Gigante, Elba, Pedro Lewin, Stefano Varese
 1986 “Condiciones etno-lingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada”. Ponencia presentada en el Seminario Taller Elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de lengua materna (UNESCO/O-REALC) en octubre de 1986 en Buenos Aires.
- Gillette, Barbara
 1994 “The Role of Learner Goals in L2 Success” en James Lantolf y Gabriela Apple (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 195-213.
- Hymes, Dell
 1978 “What is ethnography” *WPS* 45: 1-25.

- Illich, Ivan
1970 *Schooling society*. New York: Harper and Row. Accesible en la página www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html, consulta junio 2005
- Kloss, Heinz
1969 *Resarch possibilities on group bilingualism. A Report*. Quebec: International Center for Reserach on Bilingualism.
- Krashen, Stephen
1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lambert, William y Alan Lambert
1964 *Social Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes MECyD
1998 *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes conexas*. La Paz: CID.
- Mosonyi, Emilio Esteban
1982 “Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos”. *América Indígena*, Vol. XLII, Nr. 2. 289-300.
- Pavlenko, Aneta y James Lantolf
2000 “Second language learning as participación and the (re)construction of selves” en James Lantolf (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/New York:Oxford University Press. 156-177.
- Romero de Campero, Ana María
2005 “Está por nacer otro país”. *Revista ¡OH!* 19.6.2005. Cochabamba.
- Ruiz, Richard
1984 “Orientations in language planning”. *NABE Journal* 8. 15-34.
- Selinker, Larry
1972 “Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. IRAL 10:209-231.
- Sichra, Inge
2005a ”Trascendiendo o fortaleciendo el valor emblemático del quechua: identidad de la lengua en la ciudad de Cochabamba”. En S. Coronel-Molina y L. Grabner-Coronel (eds.) *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*. Quito: Abya Yala. 211-250.
2005b “¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística”. *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay Vol. 3*. Cochabamba. 161-181.
- Silva-Corvalán, Carmen
2003 “La adquisición de lenguas: Una revisión de la literatura con especial referencia al castellano” en Ingrid Jung y Luis Enrique López (comps.)

Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Madrid: PROEIB Andes/Inwent/Morata. 24-38.

Swain, Merrill

- 2000 “The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue” en James Lantolf (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/New York:Oxford University Press. 94-114.

Van Lier, Leo

- 2000 “From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective” en James Lantolf (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Vigil, Nila

- 2004 “Pueblos indígenas y escritura” en Mario Samaniego y Carmen Gloria Gabarini (comps.) *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: MECE-SUP/Universidad Católica de Temuco. 187-234.

Wolcott, Harry

- 2003 “En búsqueda de la esencia de la etnografía” Conferencia dictada en el seminario - taller sobre “Etnografía” organizado por las Facultades de Enfermería, Nacional de Salud Pública y Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antio el 16 de junio en Medellín. Traducción al español por Lidia Pérez Peláez. Accesible en <http://www.RIEENF/Grupo de investigación Emergencias y Desastres.htm>. consulta en junio 2005.

3

MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL. LENGUAS Y CULTURAS VIVAS EN CONTEXTOS URBANOS

Reflexiones y experiencias de vida

3.1 Presencia de niños y niñas indígenas en contextos escolares urbanos

*Bertha Año Huamán*¹

Qhichwa simipi pisiyachisqa qillqa (resumen en lengua quechua)
Llaqta ukhu yachay wasikunapi ayllukunamanta yachaqaqkunap kawsaynin

Kay qillqaqa, mana kikin kawsayniyuq runa kasqanchikmantawan, kawsaypurapi allin kawsanapaq yuyaykunatawan qhawarisparaqmi qallarin. Chay mana kikin kawsayniyuq kasqanchikmantataqmi kayhinata ñikum: kunankamapas, chay imaymana kawsayniyuq runakuna kasqanchik riqsiylla-mantaraqmi llakikuchkanchik. Ichaqa, imaynatachus kay mana kikillan kawsayniyuq yachaqaqkuna yachachikunanmantaqa manataqmi as allintaraqchu qhawarichkanchik. Kawsaypurapi allin kawsanamantataqmi kayhinata ñikullantaq: mana kikin kawsayniyuq runakuna allin kawsakunapaqmi kayhina llamk'ayqa rikhurimun. Ichaqa manataqmi lliw runa masinchik yuyayninpi-raqchu kayhina kawsayqa tiyan. Aswanpas, kayhina yachaykuna paqarichiyqa ayllukunapi yachay wasikunallapaq kamakusqa. Chayraykum kunankamapas manaraq Qusqu llaqta ukhupi yachay wasikunamanqa chay kawsaypura allin kawsanapaq yuyaykunaqa chayanraqchu. Ichaqa, hinaña kachkaptinpas, kantaqmi Qusqo llaqta ukhupi huk Pukllasunchis sutiyuq yachaywasi. Chaypiqa kay yuyaykunata hap'ispan llamk'akuchkan.

1 Egresada de la cuarta Maestría del PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia.

Chayraykum kay yachay wasipiqá tukuy imaymana kawsayniyuq yachaqaqkunata tarisunchikman. Chaymantapas, qhichwa simipas, qhipa simi hina yachachikuchkallantaq. Kay tukuy imaymana kawsayniyuq yachaqaqkunap ukhupitaqmi, yaqapas chunka irqikunata, kikin ayllunkumanta Pukllasunchis yachay wasiman hamuqta tarillasunmantaq. Chayqa, imaynachus kay yachay wasi ukhupi paykunap kawsayninkum kay qillqataqa aswanpas kallpacharqan. Hinaspapas, kay qhawariykunaqa huk investigación ñisqamantam k'allmakamun. Kay qhawariypi tarisqakunaqa lliw chay Pukllasunchikpi llamk'aqkunap llakikuyninmi kasqa. Imarykuchus, kay yachaqaqkunap kawsaynin saruchasqa kasqan rayku. Kayhina uma nanaykunapaqtaqmi musuy yuyaykunata chay yachaywasipi llamk'aqkuna kamarillankutaq. Chaymantaqmi ñuqap yuyayniykunawanpas q'imiymullanitaq. Kay yuyay haywariy-niywanqa, huk llaqtakunapi imaynachus llaqta ukhupi ayllu wawakunap kawsaynin qhawariyta qhawarinanchikpaq mink'arikamuykichik.

“Amaña simillanchikpichu allin kawsanapaq yuyaykunataqa apaykachana, Aswanpas chiqap kawsayninchikwan allin kawsaytaqa puririchina”

3.1.1 *Introducción*

Quiero partir reflexionando sobre dos componentes que vienen a ser los ejes temáticos de este estudio. El primero, la diversidad. Y el segundo, la interculturalidad. La diversidad, antes problema, ahora una posibilidad para trabajar la interculturalidad, está ganando espacios de reconocimiento en algunos, por no decir contados, contextos escolares. Sin embargo, aún no hemos comprendido la real magnitud que encierra reconocer y trabajar en la diversidad. Esta es también la opinión de personas que vienen saboreando la fragancia de la diversidad: “creo que todavía no estamos preparados para trabajar en la diversidad”, “desde un enfoque de la EBI, la diversidad es vista solamente desde lo lingüístico y lo cultural. En el mundo actual hay muchas más diversidades que reconocer en nuestros niños”², la pregunta del millón ¿qué haremos los maestros cuando logremos reconocer diez formas de diversidad presentes en el aula? Ahora si decimos que no estamos preparados, ¿cómo y en qué nos prepararemos para enfrentar esos nuevos retos?

Si nos remontamos al pasado, podemos darnos cuenta que antes, mucho antes, el sistema educativo era la madrastra de la diversidad. Así, los maestros hemos sido formados para llevar adelante una educación monocultural, homogeneizante, donde la diversidad era considerada un problema. Sin embargo, de un tiempo a esta parte, esta concepción ha ido cambiando. Claro que ha sido un proceso de cambios continuos. Así, por ejemplo, los maestros

de mi época escolar ya trabajaban con la idea de hacernos saber que no todos éramos iguales, pero este reconocimiento todavía estaba muy lejos de lo que ahora concebimos por diversidad. Esta se restringía solamente a reconocer las tres regiones naturales que existen en el Perú. La sierra de los que visten poncho y chullo; la costa representada por dos niños, uno de tez clara y el otro de cabellos muy ensortijados y de tez muy oscura; y la selva como un contexto donde la gente aún no estaba civilizada, y que por esta razón llevaban minúsculas prendas que cubría solamente las partes más íntimas. En ese entonces, la idea de lenguas y culturas diferentes aún no era el discurso de los profesores rurales, mucho menos de los urbanos.

Posteriormente, se desarrolla la educación bilingüe intercultural. Pero en ella se da mayor énfasis al reconocimiento y atención de la diversidad lingüística, y no así al componente de la diversidad cultural y su atención mediante la interculturalidad. Además esta propuesta estaba orientada solamente a algunos contextos rurales más no urbanos. ¿Por qué habrían decidido eso? ¿Será que los campesinos o indígenas éramos menos interculturales que los ciudadanos?, o es que se pretendía promover una educación intracultural mas no intercultural. Entonces, quizá por eso para el siglo XXI ya se habla del cómo abordar la interculturalidad, más allá de la EBI rural.

Siguiendo con el proceso de reconocimiento de la diversidad, ahora nos dicen que ya no podemos hablar de las diversidades que habíamos reconocido hasta ese entonces, sino que la diversidad ha ampliado sus ámbitos de comprensión. Es decir, más allá de lo lingüístico y lo cultural existen otros tipos de diversidades. Pero, pareciera que nos hemos apresurado en descubrir las diversidades que existen en el contexto sociocultural, mas no en cómo atender esa diversidad, especialmente en lo educativo. Entonces, el problema no está en no reconocer la diversidad, sino en las estrategias de cómo abordar esa compleja gama de diversidades que venimos descubriendo. Que en otras palabras sería las tareas que debemos asumir en el marco de la interculturalidad.

Por su lado, la interculturalidad es otro componente en el que hasta ahora hemos invertido mucho tiempo para ir comprendiendo la complejidad que encierra este concepto. Esta complejidad se explica cuando surgen inquietudes sobre: el querer comprender, qué es interculturalidad, quién es o no es intercultural, cómo promover la interculturalidad desde el aula, qué es un currículo intercultural, si la interculturalidad tiene o no tiene sus límites en la convivencia intercultural, si la interculturalidad se da en un marco de paz o, al contrario, interculturalidad es conflicto; en fin, toda una gama de interrogantes que nos hacemos los profesionales que tenemos la mayor responsabilidad en esta tarea.

Es luego de estas discusiones que salen a brote concepciones desde diversas fuentes. Unas construidas desde una posición ya sea individual o colectiva; otras reconstruidas con el aporte de los anteriores. Así, en el ámbito educativo tenemos la posición que tiene Pukllasunchis³, respecto a la educación intercultural:

“Desde un inicio, nosotros nos planteamos una propuesta educativa donde acogiéramos a chicos de distintos sectores socioculturales. Porque no estamos en el debate de sobre cómo se administra la calidad de la educación, o sea los colegios ‘privados’ aparentemente están destinados para chicos de ciertos sectores sociales y los colegios estatales para otros sectores. Esta diferencia divide la calidad educativa. Los colegios públicos, de menor calidad, ¿para quién? Para niños de sectores populares o campesinos. Es por eso que nosotros buscamos promover una educación de calidad para todos, donde el respeto a las diferencias y la convivencia armónica sean los principios de nuestro trabajo (E:12/10/05)”.

Como podemos ver, este tipo de planteamientos nos muestra claramente que el tratamiento de la interculturalidad ha rebasado el enfoque normativo y la transversalidad del currículum que hasta ahora lo caracterizaba. Sin embargo, no sé si con tristeza o quizá dejando a un lado el pesimismo y pensando que esas contadas muestras de luces serán las que se propaguen de hoy en adelante, puedo decir que la atención a la diversidad ya tiene eco en algunas instituciones escolares urbanas de la ciudad del Cusco, específica y principalmente en Pukllasunchis⁴.

Entonces, es sobre esta realidad que presentaré el análisis de una de las categorías encontradas en un trabajo de investigación realizado en el colegio piloto Pukllasunchis de la ciudad del Cusco⁵.

3.1.2 Breve contextualización del lugar de la investigación

El centro piloto Pukllasunchis es una institución educativa de gestión privada que asume una propuesta educativa de carácter alternativo en el contexto urbano de la ciudad del Cusco⁶. A ella concurren un promedio de 720 niños y niñas que pertenecen a estratos sociales con características étnicas, culturales y económicas distintas. Así, el grupo mayoritario está conformado por niños y niñas monolingües en castellano pero, en su mayoría, de raíces culturales andinas, específicamente quechuas. Por otro lado, tenemos a los niños (as), cuyos padres han migrado de contextos rurales y urbanos del ámbito nacional como internacional; estos últimos generalmente son monolingües en castellano o bilingües en castellano y lenguas extranjeras.

Finalmente está el grupo más pequeño de estudiantes Pukllas. Son niños y niñas que vienen a Pukllasunchis directamente de hogares campesinos o indígenas. Es decir, asisten a sus labores escolares desde sus comunidades mostrando, inclusive, características muy peculiares de la vivencia rural. Así nos lo describe una maestra de esa institución escolar.

“Estas chiquitas, si tú las ves, ellas tienen las manos llenas de tierra, seguro porque cocinan con carbón, con leña, y creo que tienen una casita de barro, de paja, no sé cómo será la cosa. Una morenita, gordita y bajita, ella es...” (E-14/10/05).

Entonces, es sobre estos niños (as) que hablaremos de aquí en adelante.

3.1.3 “No son migrantes. Los niños vienen directamente de las comunidades”

Esta fue la explicación que me dieron cuando pregunté por la situación educativa de estos niños⁷. Claro, los niños migrantes, a diferencia de los niños que vienen directamente de las comunidades, tienen un contexto sociocultural urbano y un contexto educativo también urbano. Pero los niños que vienen directamente de las comunidades son niños que mantienen su contexto sociocultural rural, pero su contexto escolar ya viene a ser urbano.

Esta situación puede ser muy común en las instituciones educativas ubicadas en las capitales de distritos y provincias de la ciudad del Cusco, donde los niños, haciendo denodados esfuerzos, vienen desde sus comunidades hasta el distrito o provincia a fin de dar continuidad a sus estudios. Sin embargo, eso no pasa en las instituciones educativas de la ciudad del Cusco, mucho menos si hablamos de colegios particulares. Por eso, hablar de niños que vienen directamente de sus comunidades campesinas a un colegio privado del Cusco sonaría como incierto o nada común. Entonces, es sobre ellos que hablaremos en adelante.

Antonia, Wilian, Roxana, Lilian, Yolanda, Ana María, entre otros, son los niños indígenas⁸ que forman parte de la diversidad educativa en Pukllasunchis. Vienen de las comunidades campesinas de Quillahuata y Pumamarca-Ayamarca; a esta última pertenecía originalmente el terreno en el que está construido el colegio Pukllasunchis.

¿Cuándo nace en mí la preocupación por saber un poquito de la vida escolar de estos chicos? Cuando veo que una de estas niñas, con lágrimas en los ojos, sostiene una conversación con su profesora sobre un asunto de discriminación; cuando veo frecuentemente el aislamiento de estos niños, durante el tiempo establecido para el recreo; cuando sus compañeras me dicen,

“ahhh, ellos son muy quedados” o cuando las profesoras de quechua me dicen que ellos dicen no saber el quechua pese a saberlo.

3.1.4 *¿Cómo llegan estos estudiantes a Pukllasunchis?*

En principio, Pukllasunchis es uno de los colegios particulares que no necesita ofertar su trabajo por medios de comunicación y otros servicios afines. Al contrario, el ingreso de los estudiantes es por voluntad y decisión propia, de ellos y de los padres de familia. Sin embargo, para ser aceptados se propicia un examen riguroso de entrevista con los padres, apoderados y los mismos chicos. Este examen tiene por objeto hacer que los padres admitidos estén de acuerdo con los lineamientos que persigue esta institución educativa. Entonces, es sobre los resultados de esta entrevista que se define la aceptación del postulante como también la escala de pagos para las mensualidades. Cabe aclarar que en esta institución educativa existen pagos diferenciados en las mensualidades, los cuales se establecen de acuerdo a las condiciones económicas de los padres de familia. Al respecto, ésta es la información que nos da la dirección del centro educativo:

“Tenemos niños de padres migrantes y también tenemos hijos de padres que viven en las comunidades. Estos últimos tienen un tratamiento especial en las mensualidades; inclusive se ha aceptado que esos pagos los retribuyan con alimentos producidos por ellos mismos en sus comunidades (tubérculos y cereales)⁹. Es bueno no acostumbrarlos al paternalismo (E:15/10/05)”.

Pensar en “el que tiene más, paga más y el que menos tiene, paga menos” deviene de una política soñada desde muchos años atrás en el Perú. Qué bueno saber que no es un simple sueño sino una realidad muy grata. Aunque muy particular, es una muestra que nos permite ver cómo hasta los sueños más inalcanzables pueden concretizarse si está presente la voluntad de sus gestores¹⁰. Esta iniciativa puede convertirse en una vía más para promover la diversidad en las escuelas tanto públicas como privadas. Pero, ¿para qué promover la diversidad? Justamente para trabajar la interculturalidad. Pareciera rara la expresión de “promover la diversidad”; muchos podrían decir ¿cómo, si la diversidad es un fenómeno natural? Claro que es un fenómeno natural, pero ¿quién corta esa naturalidad? ¿No son los centros educativos que han sido creados para atender a ‘unos’ y no a ‘otros’¹¹? Entonces, mientras los ‘unos’ y no a ‘otros’ no se junten, siempre estará presente la valoración de los ‘unos’ y la subvaloración y discriminación de los ‘otros’, un mal que sigue creciendo en contra de nuestros discursos en pro de una convivencia intercultural. ¿Po-

demos ser interculturales en un contexto escolar donde prima el monoculturalismo? No obstante, que la interculturalidad se concretiza en las relaciones interpersonales de quienes somos diferentes.

Pukllasunchis es una institución que apuesta por una educación intercultural en un contexto de real diversidad. Y es bajo esta premisa que reciben a los niños que vienen directamente de las comunidades campesinas¹². Esta situación se da básicamente porque los padres de estos niños desean una mejor educación para sus hijos; así lo manifiesta uno de ellos:

“Ñuqaqa kaypi wawaykunata churarqani porque allin colegio kasqan rayku, aja. Chay yachachisqanku karan diferente huk colegiokunamanta, mana igualchu. Anchayrayku apamurqani kaymanqa (Yo puse aquí a mis hijos porque sabía que era un buen colegio. La enseñanza que brindaban era diferente a otros colegios, no era igual, por eso los traje aquí).

Hinaspapas, ñuqaqa mínimollatam pagani, condicioniy kasqanman hina. Gracias niymanmi Cristinata, Rociota, paykunaqa allin sunquyuq yanapawarqanku. Especialmente Cristina. Allinpuni payqa llapanpaqpas khuyaynin kan, chiqaqaptapuni mana pitapas Cristinata hinaqa riqsiranichu (Además, yo pago sólo lo mínimo, de acuerdo a mi condición. Doy mis gracias a Cristina, Rocío; ellas me apoyaron de todo corazón, especialmente Cristina. Ella siempre ha demostrado cariño a todos. Realmente, no conocí a nadie como Cristina)¹³ (E:21/10/05)

Hoy en día, todos buscamos una alternativa nueva y mejor para la educación de nuestros hijos. Pero encontrar una, dependerá mucho de los recursos económicos con que contemos. Para el padre entrevistado, *allin colegio*, ‘buen colegio’, encierra características como: buenos profesores, respeto, solidaridad, horizontalidad en el trato, puntualidad, pero, prioritariamente, buena enseñanza. Esta última, plasmada en lograr que los estudiantes se doten de competencias cognitivas y actitudinales.

3.1.5 La integración y la exclusión. Entre el deseo institucional y la realidad concreta

La política institucional de Pukllasunchis es acoger a todos los niños sin discriminación alguna. Y es por eso que acogieron a los niños de comunidades campesinas. Pero como dice una de las gestoras: “siempre nos pasa al revés; o sea, primero hemos aceptado a los niños, porque nuestra educación es para todos y bajo esa premisa hemos actuado. Ya después nos damos cuenta, de que no podemos, necesitamos un programa¹⁴ que nos ayude”.

Entonces, ya en el camino, ellos (gestores, padres y profesores) se dan cuenta de que la presencia de los niños de comunidades campesinas en Pukllasunchis presenta ciertos problemas que ameritan reflexionar y repensar sobre la buena intención que tuvieron al acogerlos. Aquí, por ejemplo, una profesora manifiesta:

“una niña Lilian, de primer grado, se acerca y me dice: ‘prooofeee yo no quiero venir más a este colegio, me quiero cambiar de colegio’. Esto porque la marginan un cierto grupito. Otra me vino llorando y diciendo que no se sentía bien porque no querían conformar un grupo de trabajo con ella. Por eso un día, yo le pregunté a Heli por qué la trataba así, y entonces, sabes que me contestó: es que no me cae. Pero insistí en decirle ‘está bien que no te caiga, pero ¿por qué la tratas así?’. ¿Sabes qué me dijo? ‘Porque es pobre’ (E:19/10/05)”

Yo sé el gran esfuerzo que hace Pukllasunchis para que los chicos respeten al otro diferente. Pero sabemos también que el contexto social que rodea al niño es un factor muy determinante. Incluso, esas actitudes negativas vienen del hogar. Así lo reconoce una madre de familia:

“Pienso que si la mamá es discriminadora la hija también lo es. Y yo lo he comprobado sin ser investigadora. Un día en una reunión de padres de familia, yo vi que la mamá de Macarena era una señora muy altanera, con aires de señora de clase alta. Del mismo modo, su hija, Macarena, en la clase hacía unos desplantes bárbaros a las niñas, haciendo grupitos que ella previamente seleccionaba (E: 19/10/05)”.

Los padres de familia, los profesores, la sociedad en general somos el referente social para los niños en proceso de educabilidad. Pero los actores que tienen mayor ingerencia en la promoción de valores son, principalmente, los padres. Sin embargo, son pocos los padres que están cerca de sus hijos. Ahora ¿a quién damos la mayor responsabilidad para desterrar esos males que afectan directamente a los más indefensos como Yolanda?

“Mi profesora era buena, pero mis compañeros no. Mis compañeros me insultaban. Me decían ‘chola’. Cuando estaba en cuarto grado, Juan Nilo, como yo me sentaba a su lado, me insultaba y hablaba de mí con mis otros compañeros. El Fuare también dice que se retire de mi lado (E: 15/09/05)”.

Estas actitudes de discriminación y exclusión causan una profunda preocupación a los profesores, pero principalmente a los gestores, quienes se manifiestan en los siguientes términos:

“Prof: si, viven solitas y apartadas del grupo. Yo me siento mal, me hacen sentir mal. Pero todo eso, es como un círculo vicioso (E:19/10/05)

Cristina: no conozco de manera directa esa situación (refiriéndose a los casos de discriminación que se observa en el colegio). Pero sí, sí hemos tenido varias discusiones y me han comentado problemas que hay con esos chicos (niños indígenas que vienen directamente de sus comunidades). Pienso que en realidad ha sido una integración demasiado apresurada, ¿no? Parece que, esos chicos tienden a aislarse, hasta autodiscriminarse. Y por lo tanto, también son, tal vez, un poco rechazados a pesar de que se hace un trabajo, ¿no? Sin embargo, es todavía un reto para nosotros. En realidad, ha sido demasiado apresurado recibir a estos chicos. Hasta ahora hay dudas que si realmente perjudicamos más a estos chicos que de lo que les podemos aportar (E:20/10/05).

Prof: no solamente los excluyen, sino también se autoexcluyen. Porque su autoestima es muy baja, y dicen ‘yo no me siento bien, no me voy a acercar a éste o a aquella’ (E:25/10/05)”.

Hasta ahora podemos percibir que hay dos maneras de comprender esta realidad. Una, reconocer que existen actitudes discriminatorias de algunos niños. Y otra, la actitud de autoexclusión de parte de los mismos niños que vienen de contexto rural. Sin embargo, cualesquiera que sea la situación, urge la necesidad de pensar en el asunto. Es en esta línea que en los párrafos siguientes intentaremos explicar algunos retos que se plantean Pukllasunchis como institución y otros alcances, desde nuestro punto de vista.

3.1.6 Retos para una educación intercultural en contextos urbanos

Pukllasunchis se propone formar personas que coadyuven a la gestación de un país unido en la diversidad, para lo cual fomenta la formación en valores como el de respeto mutuo, la tolerancia, la igualdad, la justicia y la paz. Pero, este ideal nos compromete a todos. No es una tarea fácil, pero tampoco imposible si a esta tarea se suman aquellos que tienen los ‘ojos vendados’ y ‘los oídos sordos’ para un cambio verdadero. La igualdad, la paz y la justicia puede ser una realidad, siempre y cuando nos detengamos un momento para mirar y saber quiénes somos y qué queremos para nuestros pueblos y el mundo entero. Queremos paz, queremos justicia, pues hay que luchar hasta alcanzarlas.

Pukllasunchis es una institución educativa que nace con estas ideas. Sin embargo, mientras siga siendo una pequeña isla que hace lo que los ‘otros’ o la mayoría no hacen, seguirá siendo un proyecto piloto. Un ejemplo, que en lugar de ser imitado, es más bien censurado¹⁵ por ser una propuesta diferen-

te a la mayoría. Entonces, siempre pensando que de los errores se aprende mucho más, vamos a escuchar algunas medidas correctivas de la voz de quienes viven en la práctica las situaciones antes descritas; por ejemplo de una coordinadora:

“Necesitamos en este momento, por ellos, por este grupo, primero, replantearnos nuestra política, porque todos estos chicos ya están con nosotros. No tenemos todavía una propuesta para chicos de comunidades campesinas. Entonces ¿qué es lo que hemos dicho? Hay que acrecentar su grupo, fortalecerlo. Y el único modo que tenemos para hacerlo es pedirles que inscriban a amigos, a chicos de su comunidad con ellos, por lo menos fortalecerlo, hasta repensarlo (E: 08/10/05)”.

Fortalecer este grupo, incrementándolo en número, por un lado responde a que muchas veces las personas, al ver que los ‘otros’ mayoritarios, diferentes a nosotros, tienen un mundo que compartir, un mundo que nosotros desconocemos, tendemos a aislarnos o autoexcluirnos. Por otro lado, los grupos ‘minoritarios’ estamos más propensos a ser minorizados, más aún si este grupo minoritario tiene una historia de subvaloración enraizada en la mente de las personas que siempre lo han tenido todo. Entonces, cabría preguntarse ¿qué denota para los estudiantes con estas actitudes la presencia de un mayor número de personas que pueden ser presa de sus actitudes negativas?

También se pensó que la integración de estos niños desde el nivel inicial tendría mejores resultados. Al respecto, una de las profesoras de esta institución nos comenta sobre el caso de un niño migrante:

Rey es un chico quechua hablante, muy querido, muy apreciado. Por ejemplo, él viene desde el nivel inicial. Es interesante eso, porque la socialización de este niño no tuvo problema alguno. En cambio, eso no pasó con Ana María, Antonia y Wilian, que ingresaron ya al cuarto de primaria.

Si comparamos la situación de Rey y Ana María seguro llegaremos a la conclusión de decir que la integración de estos niños que vienen directamente de sus comunidades o de aquellos niños migrantes como Rey, debería ser desde el nivel inicial. Así, tendrían menos dificultades en el manejo de la lengua castellana, en la conformación de grupos de amigos y el desarrollo de las capacidades y habilidades académicas. Sin embargo, los profesores de áreas rurales no podemos condenar a estos niños a que migren a temprana edad o que se desplacen varias horas cuando tienen un centro educativo en sus comunidades. Entonces ¿qué retos nos esperan a los profesores rurales? Prepararlos a que ese encuentro escolar entre niños urbanos y rurales sea en igua-

les condiciones. Por ejemplo, enseñarles a hablar de su mundo, de los tantos valores que aún mantienen las culturas originarias. Enseñarles no sólo a escuchar sino a hacerse escuchar también. Por otro lado, esforzarnos más para darles conocimientos que se discuten en las aulas urbanas. De lo contrario, nuestros hermanos menores serán percibidos como lo manifiesta una de las profesoras de la institución en estudio:

“En mi curso yo me puse a ayudar personalmente a Wilian y Ana María, a explicar, a que puedan entender. Porque les hablas del norte, del sur, y ellos no tienen ni la noción. Digamos le hablan sobre sendero luminoso, derechos humanos, me imagino que no saben. Era terrible, yo pienso que de la mitad que oyen, no entienden (E: 17/10/05)”.

Esta observación, puede ser la opinión de muchos maestros que acogen a niños de contextos rurales. Es terrible, pero será aún más terrible si buscamos respuestas académicas solamente desde una mirada occidental, sin reconocer que son chicos con habilidades que corresponden a lo que han desarrollado en su cultura, lo que ha promovido el ambiente donde han crecido. Ya es hora de que los profesores urbanos empiecen a indagar y valorar los conocimientos que traen consigo los estudiantes del área rural. Pero, sería bueno preguntarnos si los maestros rurales estaremos desarrollando en la escuela los conocimientos indígenas.

Cuando hacemos notar esta debilidad, estamos hablando de la capacidad que debería tener el colegio para acoger niños de distintos sectores sociales. Al respecto, la coordinadora del programa de niños con habilidades diferentes¹⁶ hace este comentario:

“Si un colegio decide acoger a estos chicos se tiene que actuar en competencia. Si no, no los recibe. Creo que hay una gran responsabilidad en eso. Así como recibo a los chiquitos del programa con habilidades diferentes. Si el enfoque no está dando una respuesta, mejor no los inscribo (E: 26/10/05)”.

¿Cómo saber actuar en competencia sin antes haber actuado sobre una realidad concreta? Quizá con esta premisa es que la institución Pukllasunchis acoge a estos niños, sin ni siquiera estar seguros en la capacidad que tenían como institución acogedora de esa diversidad particular “niños que vienen directamente de las comunidades”. Pero, veamos qué nos dicen una de las coordinadoras al respecto:

“Está en discusión si en verdad tenemos una propuesta que pueda acoger a niños de comunidades, o si por lo menos tenemos la intención o las ganas de

mantener nuestra línea de atención a niños de distintos sectores sociales y culturales. Ahora si tú dices que la educación es para todos, de acuerdo, nosotros debíamos ser un centro abierto para todo el mundo; eso nos propusimos al inicio y ahora estamos repensando el asunto. Yo creo que esos chicos estarían mejor en un Clorinda Matto¹⁷, o en cualquier otro centro donde van a encontrar otros chicos de comunidades e igual van a ser menos visibles en su soledad (E: 08/10/05)”.

Quiero terminar mi artículo con algunas reflexiones muy puntuales. Me pregunto ¿hasta cuándo los indígenas vamos a ser invisibilizados, hasta cuando vamos a causar lástima y compasión en los ‘otros’? ¿Hasta cuándo los indígenas vamos a ser un problema para los ojos que no ven las virtudes y toda la grandeza que encierran nuestras culturas originarias? Podemos serlo por siempre, si no asumimos una actitud de decirnos “los indios, los campesinos, los originarios, los cholos, los serranos, o cómo nos llamen; también somos importantes”. Sólo así, sintiéndonos orgullosos de nosotros mismos, podremos elevar nuestra autoestima, esa autoestima que tanta falta nos hace. Solamente con una mente sana y un corazón feliz estaremos en la posibilidad de no sentirnos menos ni más que los ‘otros’ diferentes a nosotros.

Las actitudes de exclusión, discriminación y racismo no son gratuitas; vienen del menosprecio y la subvaloración que han sufrido por muchos siglos nuestras culturas originarias. Hay la necesidad de cambiar esta situación y para eso necesitamos decir la verdad sobre la gran riqueza que encierran nuestras culturas originarias. Y esa verdad tendría que ser ampliamente difundida, porque no vamos a esperar que nos valoren por lástima, tampoco por demostrar su solidaridad con nosotros. Si los ‘otros’ nos tienen que respetar que sea porque comprendieron que tanto su cultura como la nuestra son importantes. Y uno de los responsables de esta tarea es la escuela.

Si rendimiento académico, dominio lingüístico, apariencia física, capacidad económica y personalidad son los cinco componentes que influyen casi directamente en la exclusión y discriminación de los niños indígenas en contextos escolares urbanos, entonces hay la necesidad de que los maestros en general repensemos estos aspectos. Creo que los dos primeros están en nuestras manos, pero los tres últimos no podemos ni debemos intentar cambiarlos; al contrario, debemos lograr que los otros niños diferentes a ellos los acepten y valoren como son. Tampoco hay que olvidar que debemos dar las herramientas suficientes para promover un diálogo intercultural en equidad; es decir, si alguien que no es indígena me habla de las bondades de su cultura, yo como indígena también debo tener los conocimientos de mi cultura pa-

ra poder compartirlos. No enseñemos a los niños a escuchar, a ser solamente entes más receptivos que activos; sino a que aprendan a hacerse escuchar.

Después de este análisis no estoy tan segura de que los chicos que vienen directamente de comunidades necesiten un programa o atención especial. Yo diría que la respuesta está en el trabajo que hacemos en el aula. Porque si no somos capaces de hacer eso en el aula, o sea de trabajar estas habilidades específicas con nuestros alumnos, con una metodología que sea diferenciada, que responda las necesidades también individuales y culturales, entonces no estamos haciendo una pedagogía distinta. Como dije al comienzo, aún no encontramos la estrategia que nos permita llegar a esas diferencias.

Cuando nos referimos al enfoque educativo, tenemos que reconocer que la cultura andina tiene un enfoque muy particular de ver y comprender el mundo, porque no está enfocado solamente en lo mental. Es más una cultura que aprende holísticamente, en una convivencia armónica con la naturaleza; es una cultura que aprende con el sentimiento. Pero el enfoque occidental es más mental, cognitivo; nuestro pensamiento nos limita solamente a lo mental y eso es justamente lo que nuestra formación, nuestra sociedad nos ha inculcado. Entonces, un punto de partida para promover una pedagogía intercultural será la consideración de estos dos enfoques. Concluyo mi reflexión invitándoles a que hablemos menos y obremos más.

3.2 La Asociación de migrantes como mecanismo de adaptación en Lima

*Moisés Suxo Yapuchura**

3.2.1 Introducción

La socialización primaria y secundaria del niño en el contexto donde ha nacido es objeto de muchos estudios e investigaciones. Sin embargo, la incorporación del niño y del adulto migrante (originario del campo) a un centro urbano no tiene mayores estudios. ¿El migrante aimara adulto que fue socializado en su cultura tendrá que ser socializado de nuevo en la ciudad? ¿Qué tipo de socialización deberá recibir en este nuevo ambiente? ¿Podemos llamar

* Egresado de la Maestría del PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba-Bolivia, el autor es directivo de la Asociación Distrital Unicachi-ADU, del Centro Cultural de Unicachi-CENCUNI y el Instituto de Reafirmación de los Pueblos Aymaras, Quechuas y Amazonenses.

a este proceso adaptación o socialización secundaria? Estas son algunas de las preguntas que nos motivan a pensar y escribir.

En este ensayo optamos por la idea de que el migrante no necesita una resocialización de tipo primario, ya que es una persona socializada y portadora de una visión del mundo, conocimientos y de un lenguaje propios. En otras palabras, ya ha internalizado el mundo y la sociedad en su niñez y adolescencia. Pero, por ser la ciudad otro contexto y otra dinámica de vida, requiere una especie de socialización secundaria, porque debe adquirir e internalizar las instituciones propias de la urbe, a pesar de que en su pueblo ya haya internalizado aquéllas y, además, los roles sociales y la división social del trabajo. En sentido complementario este proceso se llamaría adaptación al medio y para ello los migrantes utilizan una serie de estrategias o formas de respuesta frente al contexto urbano. Por lo tanto, la socialización secundaria y la adaptación son procesos vinculantes que se apoyan mutuamente para explicar la incorporación del migrante a la ciudad a través de diversos mecanismos.

La capacidad de articulación de las asociaciones en la ciudad de Lima por parte de los migrantes, principalmente del pueblo aimara de Unicachi, es una de las principales estrategias que les han permitido adecuarse e incursionar sin choques frente al nuevo escenario social. Es por esto que en el presente ensayo presentaremos cómo este pueblo ha generado sus propias respuestas ante un contexto adverso y discriminatorio como es la ciudad de Lima. El principal objetivo de estas páginas es reflexionar sobre el rol que ha cumplido la Asociación Distrital Unicachi (institución de migrantes) en la adaptación de las familias aymaras del distrito de Unicachi en la ciudad de Lima. Sin lugar a dudas dicha asociación se ha convertido en uno de los principales mecanismos de adaptación que utilizaron los unicachinos en el contexto urbano limeño.

3.2.2 Migración de las familias aymaras de Unicachi hacia Lima

La migración, tal como sostienen los estudiosos, es el fenómeno social más importante que se ha producido en el Perú a partir de la segunda mitad del siglo pasado, fundamentalmente por motivos económicos¹⁸. Actualmente Lima concentra alrededor de la tercera parte de la población total del Perú. Sin duda, la capital era un foco muy atractivo, no sólo como fuente de trabajo remunerado, sino también como una ciudad en la que el migrante deposita su esperanza y su futuro. Por su parte, Altamirano afirma que “la migración no es solamente un desplazamiento poblacional. Junto con el proceso migracional, el migrante ‘lleva’ consigo su cultura; aunque ésta tienda a modificar-

se, no desaparece” (1988:35-36). De ahí que la migración es un proceso complejo porque involucra también la transformación cultural.

Los primeros migrantes del pueblo de Unicachi¹⁹ llegaron a Lima a fines de la década de 1940 en condición de comerciantes de carne seca y salada, conocida como charqui, distribuyendo sus productos en el Mercado Minorista del distrito de La Victoria. Estos negociantes venían eventualmente, para luego retornar al pueblo de Unicachi. En los años de 1950 otros migrantes unicachinos se establecieron como obreros de las fábricas pesqueras en el puerto del Callao. En los primeros años de vida en la ciudad, al no poseer una estrategia colectiva, tuvieron problemas de adecuación para hacer frente al nuevo ambiente. Es en este último lugar donde en 1961 se constituyó la primera organización social de Unicachi con el nombre de Centro Deportivo Cultural Unicachi²⁰. Podemos llamar a esta fase de adaptación institucional y comunitaria, ya que el parentesco familiar, comunal y étnico les permitió no sólo organizarse para enfrentar las dificultades, sino brindar apoyo al pueblo de origen y preservar la cultura ancestral aimara.

En la década de 1970 siguieron llegando a Lima otras familias unicachinas. En ese entonces, ya se habían establecido muchos en el Mercado Minorista como propietarios o inquilinos de los puestos de venta. A partir de esa fecha ya no es el puerto del Callao el centro receptor de los migrantes unicachinos, porque las fábricas pesqueras fueron trasladadas a la ciudad de Chimbote, que está ubicada al norte del departamento de Lima. A partir de ese momento el comercio se convirtió en la principal actividad económica de los residentes unicachinos en la capital.

Las formas asociativas de organización comunal adoptadas por los unicachinos en las primeras décadas de su estancia en Lima se van transformando entre los años 80 y 90, de acuerdo a las nuevas necesidades y los desafíos que surgieron en el proceso de inserción a la urbe. En este marco se fundó la Asociación Distrital Unicachi (1977), conocida como la institución matriz del pueblo de Unicachi en Lima por su gran labor social y la unidad distrital que propició. Más tarde nacen, con propósitos también sociales y culturales, la Asociación Cultural Marcajja (1984) y el Centro Cultural de Unicachi (1993). Junto a las instituciones sociales también se van articulando formas de organización económica de tipo familiar e informal.

Las familias migrantes del distrito de Unicachi establecieron sus viviendas en los distritos donde se encontraban sus centros de trabajo²¹ (principalmente mercados). Hay una mayor afluencia de familias unicachinas en los distritos de La Victoria, Santa Anita, San Juan de Miraflores, Villa El Salvador, entre otros. Como lo afirma Altamirano en relación a otros pueblos en Lima

“la mayor y mejor ejecución de las estrategias de supervivencia en el contexto urbano se ve favorecida por el hecho de que los migrantes más pobres en Lima, tienden a ubicarse en áreas contiguas a los pueblos jóvenes” (1988:50).

En las últimas décadas se ha observado una disminución del fenómeno migratorio a Lima. Al respecto, Altamirano sostiene que “el proceso migracional del campo a la ciudad no se ha detenido, pese a existir una tendencia a disminuir. La migración del campo a la ciudad, que era predominantemente de carácter permanente, en la actualidad es más temporal y estacional; las razones son varias, pero la que no se puede dejar de mencionar es la ocupacional” (op. cit.: 43). A esto el autor llama migración de retorno, ya que el migrante no deja de volver a su terruño por diversas motivaciones, caso de la población de Unicachi que regresa para las fiestas costumbristas, visita a familiares, asuntos relacionados al comercio y otros.

3.2.3 Dificultades de adaptación de los migrantes en la ciudad

Los migrantes que llegan a la ciudad afrontan diversos problemas. No todos vienen en las mismas condiciones; algunos ya han tenido contacto con el medio urbano en su región de origen; otros nunca han conocido ciudad alguna ni en su provincia ni en su departamento de procedencia. Sin embargo, los que mayores dificultades de adaptación afrontan son los que vienen sin recursos, con los bolsillos vacíos. El medio urbano es una realidad completamente diferente para los migrantes en todos los aspectos, dado que en lo económico la base es la economía de mercado y monetaria; en lo cultural existe hegemonía de la sociedad criolla y occidental; en lo organizativo, el barrio y la vecindad han sustituido a la organización comunal; en lo social, hay una sociedad estratificada en sectores socioeconómicos, etc.

Ciertamente, el migrante encuentra limitaciones de distinta naturaleza. Como lo señala Altamirano “los límites más frecuentes son de carácter ecológico, social, cultural, económico y político (op. cit.:51)”. El límite ecológico, referido al acceso a un espacio para instalar una vivienda, obliga al migrante, generalmente por razones económicas, a vivir en zonas periféricas de la ciudad, conocidas como ‘los conos de la gran Lima’, mayormente a través de tomas de tierra o invasiones. El límite cultural hace alusión a los prejuicios históricos y rechazo a los indígenas; en otras palabras, el desdén y subestima del mundo urbano hacia todo lo relacionado con lo indígena.

El límite económico nos indica que los empleos mejor remunerados son ocupados mayormente por criollos y mestizos de estratos sociales acomodados. Los migrantes indígenas laboran en trabajos de menor categoría y con

ingresos económicos paupérrimos (barredores o domésticos). Por eso, engrosan las filas de los estratos económicos y sociales más pobres.

El límite político se refiere a la dificultad de recrear las formas de gobierno comunal y la estructura peculiar de relación entre el poder político y religioso.

El límite social establece la dificultad del ascenso social en la rígida estructura social que prevalece en la colonial Ciudad de los Reyes, Lima.

Otra dificultad de adaptación al medio urbano de los migrantes de Unicachi fue la limitada escolaridad o falta de preparación y el monolingüismo aimara. Los migrantes varones de este pueblo son, por lo general, personas de escasa formación educativa. La mayoría apenas ha concluido sus estudios primarios; otros tienen primaria incompleta y solo algunos han pasado por el nivel secundario. La situación de las mujeres es peor, pues, en gran porcentaje, no han tenido la oportunidad de ingresar a la escuela; en términos occidentales, son consideradas analfabetas. El uso exclusivo de la primera lengua y, por consiguiente, la falta de manejo del castellano es otro factor que dificulta una adaptación sin mayores trastornos. En las palabras de Altamirano (op. cit.: 53), “otros obstáculos que dificultan la adaptación de los migrantes campesinos a la vida urbana son: su escasa escolaridad, su monolingüismo predominante o un bilingüismo incipiente y su mínima o nula experiencia migracional previa”.

Los problemas que enfrenta el migrante son muchos. Los principales son, en mi opinión, el apremio por encontrar un trabajo y la necesidad de hallar apoyo emocional de parte de un coterráneo. Según Altamirano (op. cit.: 54), “la vida cotidiana de la mayoría de los migrantes pobres se desarrolla con angustias, discontinuidades y retos no sólo laborales, sino sociales, culturales, políticos y religiosos. Las respuestas a estos nuevos retos son intermitentes, y ello puede afectar la esfera psicológica del migrante”. En la situación particular de pueblo de Unicachi las angustias son menores, pues a fines de los años 1970 la economía de los migrantes de este pueblo era relativamente estable y la asociación coadyuvó a ello.

Los migrantes adoptan diversas respuestas o mecanismos que van desde la asimilación o adaptación gradual al nuevo contexto hasta optar por el retorno al pueblo de origen. Como hemos indicado, a pesar de los límites impuestos por la sociedad criolla, la mayoría de migrantes recurre a estrategias propias de su comunidad para enfrentar al nuevo ambiente con éxito. Altamirano menciona cuatro estrategias de sobrevivencia: parentesco, reciprocidad, curanderismo urbano y la organización colectiva en la forma de asociaciones o clubes. Podemos unir las dos primeras estrategias con la capacidad que tie-

nen los migrantes de generar asociaciones como en el caso del pueblo de Unicachi. Entonces, la estrategia de la asociación ayudó a muchas familias migrantes en la adaptación sin demasiadas complicaciones al nuevo escenario.

3.2.4 El papel de la Asociación Distrital Unicachi en la socialización de los migrantes aymaras

La adaptación de los migrantes unicachinos al medio urbano fue una especie de socialización de segundo nivel, dado que el contexto urbano era un mundo totalmente diferente a la sociedad rural en las décadas de 1960 a 1990, principalmente. No sólo en un sistema económico, social, cultural y político, sino en las actitudes y las percepciones. Según Beger y Luckmann “la socialización secundaria es la internalización de ‘submundos’ institucionales o basados sobre instituciones” (1979: 174). Esto significa que los migrantes de Unicachi, que ya han pasado por una socialización primaria y secundaria dentro de un contexto específico como es la cultura aimara, deben de internalizar nuevas instituciones del mundo ciudadano por el hecho de encontrarse en otra sociedad.

Las instituciones que internaliza el migrante en su nuevo hábitat son el Estado, los sectores sociales, las organizaciones sociales de base, el sindicato, el mercado, el barrio y la vecindad, entre otros. Pero “los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un ‘yo’ formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado” (op. cit.:177). El migrante no sólo internaliza nuevos submundos institucionales sobre las instituciones aprehendidas en su contexto propio, sino que recrea las estrategias vinculadas a su cultura colectiva con el objeto de insertarse mejor en un medio que le es adverso a sus capacidades.

La socialización secundaria implica también la internalización de conocimientos específicos que se adquieren de diversas formas (cotidiana o formalmente) y la división del trabajo. Como señalan Beger y Luckmann “la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo” (op. cit.:175). Sin duda, el migrante adquiere nuevos roles que el medio urbano impone a sus habitantes. Estos roles que asumen los migrantes dentro de una estructura socioeconómica invariable son de supervivencia e intrascendentes frente a los roles que desempeñan los estratos nativos criollos y mestizos de la ciudad.

El paso de una socialización en el pueblo de origen a la adaptación a la ciudad es un proceso transformador y se realiza con una serie de actos. Por

ejemplo, la incorporación del migrante como asociado de la institución significa que asume su compromiso social con su pueblo. En la socialización secundaria se puede prescindir relativamente de una identificación con carga emocional como en la socialización primaria pues el migrante ya no necesita de una identificación de este tipo; le basta la identificación mutua con sus co-terráneos. Pero, Beger y Luckmann afirman que “la socialización secundaria adquiere una carga afectiva hasta el grado en que la inmersión en la nueva realidad y el compromiso para con ella se definen institucionalmente como necesarios” (op. cit.:183).

En el caso del pueblo de Unicachi la institución mencionada se hace responsable del papel del agente socializador y de los otros significantes de las familias migrantes que solicitan su apoyo. “La relación del individuo con el personal socializador se carga correlativamente de ‘significación’, vale decir que los elencos socializadores asumen el carácter de los otros significantes vis-a-vis del individuo que está socializándose” (ibid.). Lo anterior nos indica que la interacción entre los migrantes y la asociación se vuelve significativa y esta última asume el rol de propiciar una adaptación sin sobresaltos de los migrantes.

El idioma castellano se aprende como segunda lengua por parte de los migrantes de Unicachi a partir y en referencia a la lengua aimara. Entonces, su aprendizaje es un proceso que toma tiempo. Al respecto ambos autores sostienen “una segunda lengua se adquiere construyendo sobre la realidad ya establecida de la ‘lengua materna’. Durante largo tiempo cada elemento del nuevo idioma que se está aprendiendo se re-traduce continuamente a la lengua propia” (op. cit.:181). Obviamente la primera lengua sirve como conocimiento previo para el aprendizaje de la otra. En consecuencia, la segunda lengua también se construye sobre la base de la primera al igual que la socialización secundaria sobre la primaria.

La Asociación Distrital Unicachi es precisamente la institución social que ha jugado un rol socializador para muchas familias migrantes a la ciudad de Lima. Dicha organización, de alcance distrital, fue constituido por los migrantes de Unicachi a fines de la década de 1970²². Desde sus inicios sus objetivos principales fueron unificar e integrar a los pobladores de Unicachi, difundir las manifestaciones dancísticas aymaras y brindar apoyo económico al pueblo de origen. Respecto a los dos primeros objetivos podemos afirmar (en calidad de testigos) que dicha cohesión no solamente se refería a estar unidos, sino principalmente a ayudarse mutuamente en lo económico y a que la permanencia en la ciudad se convirtiese en una recreación de las costumbres y valores culturales propios; en otras palabras, dichos

objetivos facilitaron el que la adaptación de las familias migrantes al contexto urbano, no sea traumática.

La ADU²³ es la principal institución social de los migrantes unicachinos que ha propiciado que la incorporación del recién llegado a Lima no afecte su psicología. Esta capacidad o respuesta de organización de parte de los primeros migrantes del pueblo de Unicachi no sólo les han permitido adecuarse o adaptarse al contexto urbano, sino también a reproducir su identidad cultural aimara y desde luego cooperar al desarrollo material del pueblo de origen.

Las relaciones de los miembros permiten el cumplimiento de diversas funciones: proveer información sobre fuentes de trabajo, brindar un ambiente cultural que reduce los choques a los que están expuestos los migrantes, ofrecer noticias sobre el pueblo... Las asociaciones proporcionan el apoyo moral y económico necesarios para la supervivencia de los migrantes en un ambiente ciudadano incierto, marginalizante y poco receptivo a la presencia de miembros de culturas no urbanas (Altamirano, 1988:67).

El papel de la Asociación Distrital Unicachi fue importante a lo largo de su existencia en lo social, cultural y económico; benefició en mayor medida al pueblo de origen, a las familias que han estado cerca de esta institución, y en menor grado a los pobladores migrantes que no eran miembros. Desde su fundación la ADU ha realizado una serie de actividades de distinta índole como por ejemplo: organización de festividades costumbristas, promoción permanente de las danzas aymaras, práctica del fútbol, realización de asambleas comunales con presencia de autoridades del pueblo de origen, fomento de iniciativas económicas colectivas, apoyo material al pueblo de procedencia, etc.

Como participante de este proceso de reproducción de los valores propios, pienso que todas las actividades mencionadas ayudan a que el migrante de Unicachi se sienta psicológica y físicamente bien; es decir, colabora a que el migrante se adecue y se inserte sin mayores problemas en el contexto urbano. En ese sentido y relacionado a otro pueblo aimara en Lima (Vilquechico) Altamirano señala “las asociaciones han desplegado variadas actividades en favor de sus miembros y de sus pueblos... organización de actividades recreativas y de diversión gratuitas, que permite una mayor interacción grupal. Al respecto, uno de los beneficios de la asociación es su alto valor psicológico y cultural, pues, como se ha dicho, reduce los riesgos de choque cultural, desadaptación y marginalidad” (1988: 71).

La realización de actos recreativos como las fiestas tradicionales y costumbristas coadyuvó para que los migrantes se sintieran anímicamente fortalecidos por sus orígenes; por consiguiente, las dificultades de su adaptación al

medio urbano tendieron a disminuir. Las festividades importantes que anualmente organiza la ADU son: el carnaval, el aniversario del distrito y el aniversario de la ciudad de Puno. En estos eventos siempre se cuenta con la participación de las bandas aymaras traídas desde Puno o de Bolivia y la asociación presenta sus propios conjuntos de danzas²⁴ formadas por los propios unicachinos y unicachinas, entre jóvenes y mayores.

Lo anterior es favorecido también por las otras actividades que realiza la asociación, las cuales involucran siempre la participación directa o indirecta de las familias migrantes de Unicachi. Como parte de su labor, la ADU promueve el desarrollo de las capacidades laborales: presta su apoyo organizativo y de recursos para que sus miembros no pasen muchas dificultades. En los últimos años, por ejemplo, lideró la constitución de organizaciones económicas colectivas en el rubro de la comercialización de los productos de primera necesidad. Estos procesos de trabajo institucional contribuyeron a que las familias unicachinas interactuaran cotidianamente, compartiendo sus motivaciones e intereses, manteniendo la reciprocidad y la solidaridad propias de su cultura.

3.2.5 Adopción de nuevos valores y cambios en la cultura originaria

La inserción del migrante unicachino generó transformaciones en su cultura originaria aymara. Para entender esto es importante entender también los conceptos de continuidad y cambio, aunque son procesos que van juntos a través de una estrecha relación. Ambos significan los elementos culturales, económicos y sociales portados por el migrante al contexto urbano, que tienden a transformarse o reproducirse con variaciones producto de la influencia de la cultura occidental. Como lo afirma Altamirano “en estos nuevos espacios... los valores tienden a reproducirse y redefinirse bajo nuevas condiciones” (op. cit.: 49).

En el caso de Unicachi, se han reproducido los valores propios como la lengua, costumbres, reciprocidad y comunitariedad, con algunas modificaciones por la incorporación de elementos ciudadanos; sin embargo, no sufrieron profundas transformaciones. En esto la ADU jugó un rol importante. La influencia de los valores urbanos se puede tipificar como una imposición, pues la ciudad no es abierta a la presencia de la diversidad cultural. Las condicionantes del medio urbano tienden a uniformar a todos los migrantes en el modo de vida, valores, conductas, pensamientos e ideales.

El grado de cambio de los valores culturales depende mucho de dos factores. Primero, algunos migrantes vienen con una experiencia urbana pre-

via, mientras para la gran mayoría de los migrantes constituye una experiencia totalmente nueva. La redefinición cultural en cada uno de estos grupos es de diferente nivel. Para los migrantes con experiencia urbana la adaptación es más sencilla y, por lo mismo, a la larga, tienden a evitar la reproducción de su cultura originaria. Para la gran mayoría de estos migrantes el cambio y la variación cultural es un proceso lento; la influencia de la ciudad va recreando con nuevas formas la cultura aymara. Sin embargo, la ausencia de una institución de migrantes puede traer como consecuencia cambios profundos en las manifestaciones culturales originarias.

Segundo, la organización colectiva que han producido los migrantes como en el caso de los unicachinos puede frenar el cambio y transformación rápida de los valores culturales propios, aún en los contextos más discriminatorios. La asociación de migrantes actúa como un mecanismo de protección y de autoafirmación de la identidad frente a la cultura citadina.

3.2.6 Conclusiones

Los primeros migrantes del pueblo de Unicachi llegaron a Lima a fines de la década de 1940 en condición de comerciantes de carne seca. Paralelamente, en 1950 otros migrantes unicachinos se establecieron como obreros de las fábricas pesqueras en el puerto del Callao. Posteriormente, en la década de los '70, las familias migrantes de Unicachi se establecieron como propietarios o inquilinos de los puestos de venta del conocido Mercado Minorista de Lima. El Puerto del Callao ya no es el primer centro receptor de los migrantes unicachinos. Naturalmente, al llegar a la ciudad el migrante encuentra limitaciones de toda naturaleza (sociales, culturales, económicas, ecológicas, de lengua y escolaridad); sin embargo, a pesar de estos límites impuestos por la sociedad criolla, la mayoría de migrantes volvieron sus ojos a estrategias propias de su comunidad para enfrentar al nuevo ambiente.

La adaptación de los migrantes unicachinos al medio urbano significó una especie de socialización de segundo nivel, dado que la ciudad era un mundo totalmente diferente a la sociedad rural. Las instituciones que internalizó en su nuevo hábitat son el Estado, los sectores sociales, las organizaciones sociales de base, el sindicato, el mercado, el barrio y la vecindad, entre otros. En el caso del pueblo de Unicachi, la ADU cumple el rol de agente socializador, así como de otros significantes de las familias migrantes. Por eso, afirmamos que la ADU es la institución social que se ha convertido en un mecanismo que ha servido para cumplir el rol socializador de muchas familias migrantes en la ciudad de Lima.

3.3 Cuando los renos eran gordos y felices

*Evgenija Adukanova**

3.3.1 Recuerdos de Kekuk

Nací en el pueblo de Kekuk el 10 de julio de 1933. En ese entonces, cuando aún existía el pueblo, teníamos muchos renos. Muy pocos rusos vivían allí.

Al fallecer prematuramente nuestro abuelo, nos quedamos con la abuela. Vivíamos con ella durante el invierno, mientras nuestra hermana se iba de caza con mi padre. Entonces esperábamos un mes o dos (no recuerdo exactamente, todavía no sabía contar), hasta que por fin regresaba mi padre de la caza trayéndonos bastantes provisiones, además de numerosas pieles, conejos y perdices blancas. Mi tía Palja aún vivía. Ella ayudaba en la casa el tiempo que estuvimos con la abuela. El viejo Semion también estaba allí y siempre nos traía leña.

Mi abuela Marija era una shaman y podía predecir el futuro. Sabía todo lo que iba a suceder mañana o pasado mañana. También mi abuelo Denko entendía de estas cosas. Todos se sorprendían cuando sucedía lo que habían vaticinado.

Cuando crecí empecé a acompañar a mi padre en la caza y también le ayudaba en la pesca. Pescábamos especialmente en verano. Y así la pasábamos hasta bien entrado el otoño, preparándonos para el invierno y la elaboración de la comida para los muchos perros que poseíamos; debían tener suficiente pescado seco para aguantar el duro invierno. En la preparación de la comida era importante mantener el fuego con humo para que las moscas no pongan sus larvas en las hendiduras de los pescados cortados. De tantos perros que teníamos, debíamos vivir muy cerca del pescadero hasta empezar el otoño. Así ellos tenían comida a la mano. Nuestro jukola²⁵ era muy bueno. De comer tanto les brillaba la piel de lo gordos que estaban. Los perros nunca pasaron hambre y cazaban bien. Así vivíamos.

* La autora pertenece al grupo etnolingüístico de los evenos, ubicado en la región de Kamtschatka en el extremo nororiental de la Federación Rusa. El texto fue compilado por el Dr. Erich Kasten, etnólogo, Director de proyectos para la documentación del conocimiento indígena en comunidades de Kamtschatka y la elaboración de material pedagógico para la educación bicultural.

3.3.2 *En tiempos de la cooperativa*

De los rusos que se habían asentado en Kekuk obteníamos el pan, ya que de vez en cuando traían al pueblo harina y otros productos. Fue entonces cuando empezamos a trabajar en el *kolchose*²⁶. En Kekuk había una cooperativa y todos trabajaban allí. Allí empezamos a cultivar papas. La gente trabajaba mucho: desde muy temprano en la mañana hasta el anochecer, cuando ya era hora de acostarse. Pero mi padre continuaba con la caza y en el verano se iba de pesca. Pasaba muy poco tiempo en casa. Durante el invierno alimentábamos nosotros mismos a nuestros perros y caballos.

En algún momento durante los años '50 el pueblo de Kekuk fue clausurado por el gobierno. Seguí viviendo allí hasta 1951; luego nos trasladaron a Anavgaj. Por supuesto, la gente no quería irse de Kekuk, pero al final tuvieron que hacerlo. En Anavgaj había suficiente pescado y otros animales, pero la gente no quería irse. En diciembre de 1951 se realizó una asamblea comunal para que los cazadores y todos los evenos decidieran si querían dejar Kekuk.

Aún recuerdo cuando las autoridades empezaron a distribuirse las herdas de renos y a quitarnos nuestros caballos. Cuando mi hermano tuvo que llevar los caballos hacia las *yurtas*²⁷ mi abuela lloraba desconsoladamente “Abuela, ¿por qué lloras?”, pregunté. Sollozando me respondió: “Nos han quitado los caballos y se los llevan a la otra orilla del mar (Okhotskisch), sabe Dios adónde”.

Se llevaron la mitad de los caballos hacia Khairiusovo. La abuela seguía llorando; no sé cuándo dejó de llorar; también la bisabuela lloraba. Me duele el corazón cuando pienso que mi abuela y mi bisabuela tenían sus propios renos y todas las demás cosas. ¡Mi abuela lloró tanto cuando se llevaron los renos! Nos quitaron casi todos los animales. Entonces mi padre empezó a trabajar para Gospromkhos²⁸ en brigadas de pesca dedicándose al transporte. Pero continuó con la caza, con la obligación de entregar todas las pieles a la Gospromkhos. Para la caza de osos tenía balas a disposición para la extracción de la vesícula. El 1° de octubre de cada año se reunían todos los cazadores y los especialistas en preparar las trampas. Ese día se hacían los preparativos de la caza que debía empezar en otoño y que duraba hasta la primavera, en el mes de marzo. Mi padre cazaba y pescaba, sobre todo en la región cercana al río Chaba; era un buen cazador y especialista en colocar trampas. Entregaba buenas pieles de martas, zorros, nutrias, visones, armiños y osos. El mismo descuartizaba y desollaba los animales y luego mi madre raspaba en el interior de las pieles los restos de carne y grasa. Era importante raspar bien pues se trataba de pieles finas. En aquel entonces los animales tenían más grasa y nosotros mismos llevábamos las pieles a Khairiuzovo. De pronto también empezaron a

llegarnos con mayor frecuencia nuevos alimentos: tostadas americanas, mantequilla y mucho más.

3.3.3 La vida en tiempo de los renos

Yo trabajé desde 1958 hasta 1995 en el campamento de los pastores de renos. Después empecé a vivir en Esso y Anavgaj con los niños. Con Nikolai me fui al campamento de los pastores de renos, a la séptima horda, del distrito de Sobolevski. Nos llevaron en helicóptero. Cuando finalmente llegamos, nos esperaban allí Ljuda y Mischa. Pudimos arreglarnos bien con nuestro trabajo. En Sobolevo había frecuentemente tormentas de nieve durante el invierno. Por esta razón los renos siempre debían estar gordos.

En Sobolevo había excelentes campos de líquenes, que servían de forraje para los renos. Esos campos eran sencillamente maravillosos. Los renos no pasaban hambre durante su estancia en la tundra de las llanuras. Las montañas estaban muy alejadas y recién en la segunda mitad del otoño dejábamos la costa yéndonos a las altas montañas. Allí, en las zonas más altas, nos quedábamos desplazándonos entre los distintos pastizales. Recién cuando realmente caía nieve regresábamos inmediatamente a Sobolevo y nos íbamos en dirección al mar. De esta manera tratábamos de mantener bien nuestras hordas de renos, los cuales estaban increíblemente sanos.

Ahora ya no hay más renos. Todos se han mudado. En realidad no entiendo qué ha pasado con la gente, después de que empezaron los nuevos tiempos. Aunque ahora muchos pastores se esfuerzan por mantener bien los renos, las hordas disminuyen y los animales se enferman. Antes teníamos en Sobolevo bastantes campos de líquenes como forraje para los renos y por ello nuestros renos se mantenían bien alimentados. Luego todo se transformó. Ya no hay renos. ¿Dónde estarán ahora los renos? Ahora los campos de líquenes crecen así nomás. También había muchos renos silvestres. Pero ahora ya nadie trabaja allá.

Al saber que se acercaba el nacimiento de un becerrito esperábamos el momento con alegría. Organizábamos una gran fiesta sacrificando un reno y preparando potajes especiales. Uno de ellos es un 'plato frío' que se sirve con muchas vísceras (hígado, riñones, pulmones, tuétano, orejas chamuscadas). Preparábamos una especie de ensalada con otras cosas en picadillo y parcialmente crudas. ¡Qué rico era todo eso! Y todo el día era una gran fiesta, en la cual había mucho que contar, sobre todo lo que se debía hacer con los renos para evitar epidemias.

Cuando pienso en ello me doy cuenta que apenas se nos perdía un becerro. Por lo normal ellos la pasaban muy bien hasta bien entrado el verano. Es

decir, en la primavera, en el mes de abril, nos quedábamos en un lugar y empezábamos con nuestra vida nómada, después del nacimiento de los becerros.

En mayo y junio comían mucho pasto fresco volviéndose cada vez más gordos. Después, en el verano y durante la segunda mitad del otoño, cuando finalmente nos íbamos a la montaña, los renos se ‘emborrachaban’ -como dicen los rusos- con hongos²⁹. Los comían hasta hartarse y entonces ya no se les podía mantener juntos y se escapaban. Era el momento de ir a buscarlos rastreando sus huellas. A veces se nos perdían algunos.

En la segunda mitad del otoño llegaba el momento de llevar los renos al matadero. Muchos se iban a las montañas para cazar al *mischka* (el oso, cuyo nombre no debe ser mencionado en voz alta, pues se piensa que entiende el lenguaje humano). Y cuando uno se quedaba sin botín debía sacrificar un reno.

3.3.4 *Nuestras ferias*

En aquellos tiempos también vivían muchos korjakos³⁰. Cuando ya despuntaba el otoño, en la segunda mitad de la temporada, los brigadieres de las distintas hordas se juntaban y deliberaban sobre los animales de las diferentes hordas que debían ser trocados para el mejoramiento genético. Es por eso que frecuentemente se puede observar renos de diversos colores. Esta es una consecuencia del trueque de animales entre korjakos y evenos. Las hordas se dividían en grupos y los animales eran trocados. Todo esto se hacía en forma de fiesta. Todos estaban contentos de que las hordas se iban a mejorar. También se canjeaban caballos y animales de carga, muy importantes para el transporte de los palos que se necesitaban en la construcción de las *yurtas*. Todo se deliberaba recíprocamente.

Teníamos una vida magnífica en aquellos tiempos. Nuestra preocupación era celebrar las fiestas como antaño, organizando ferias anuales. Contenta y con expectativas alegres, la gente llegaba a las ferias en trineos y caballos y vistiendo de fiesta con ropa ricamente adornada. Había carreras de trineos con renos; los premios para los ganadores eran exuberantes. Unos se divertían en competencias de boxeo, otros lo hacían con la destreza del lazo. También había juguetes evenos preciosos. La gente se convidaba mutuamente con buenas comidas y se comunicaba con muchas otras personas en la lengua evena. Uno estaba a gusto y feliz. La vida era muy bella.

3.3.5 “*Todo se ha transformado*”

Luego, cuando todo empezó de nuevo, las fiestas comenzaron a decaer. Cada vez teníamos menos perros. Pronto ya no tendremos ninguno. Nuestros

padres utilizaban todavía trineos jalados por perros para viajar entre los asentamientos nómades y Esso, para adquirir determinados alimentos y otros productos. También utilizaban la yunta de renos para movilizarse.

Finalmente tuve que dejar el trabajo en el campamento de los pastores de renos en 1994. Luego que todo empezó nuevamente³¹, me jubilé. Pero de ninguna manera me vi como jubilada. Pasé gran parte de mi tiempo desviscerando pescados y yendo siempre al campamento de los pastores de renos, donde traté de ayudar para que los pastores se alimentaran bien. Me ocupé de los pastores de renos. Con Ljudmila Mikhailova cocinamos juntas desde muy temprano al levantarnos, lavando su ropa, cosiéndola y raspan-do las pieles. Y así los pastores se vestían con ropa aceptable. No sé cómo estarán ahora. Los tiempos actuales son malos; cada vez pienso ¿cómo vivirán nuestros hijos? No sé.

Los niños pequeños y los adolescentes ya no pueden saber cómo se organizan verdaderas carreras de perros, aún cuando sea solamente para la venta, como mi hermano mayor solía decir. Y tiene razón. La vida ha cambiado. Actualmente muchos evenos y rusos ya no quieren trabajar en el campamento de los pastores de renos. No sé lo que realmente quieren. Por eso digo abiertamente que yo me ocupo de los renos para que no se nos escapen. No obstante, he escuchado frecuentemente por radio que más allá del Mar (Okhotskisch) todavía viven muchos evenos.

3.4 Cuando hablábamos nuestra lengua

*Ljudmila Koerkova**

3.4.1 Preparando pescados

Nací en diciembre de 1953, en el pueblo de Lauchan del distrito de Bys-trinski. Era aún pequeña cuando tuvimos que mudarnos a Tvajan. Ya no me acuerdo mucho de Lauchan, pues era pequeña cuando nos fuimos, pero sí me acuerdo bien de Tvajan. En realidad, tengo muy buenos recuerdos del pueblo; era muy bonito. Allí la naturaleza es completamente diferente a Esso (donde ahora vivo). En Tvajan la primavera es preciosa, las flores crecen en gran can-

* La autora pertenece al grupo etnolingüístico de los evenos, ubicado en la región de Kamtschatka en el extremo nororiental de la Federación Rusa.

tividad, muy bonitas, coloridas y diversas. Eran muy, muy bellas, de diferentes colores. En primavera, todo era multicolor.

Del verano también me acuerdo porque con nuestros padres íbamos a pescar durante las vacaciones. Entonces ahumábamos los pescados poniéndolos a secar. Esta era la comida principal para los perros.

También me acuerdo cómo los ancianos y nuestros hermanos mayores nos enseñaban a pescar y a ahumar y secar el pescado. En aquellos tiempos los niños no andábamos por aquí y por allá. Todos ayudábamos a nuestros padres. Yo iba a la escuela en Esso y en vacaciones de verano regresaba a Tvajan. Desde el quinto hasta el undécimo grado los niños íbamos a la escuela media en Esso. Allí vivíamos en el internado. Solamente durante las vacaciones de verano regresábamos a nuestros pueblos de origen. Lo hacíamos a caballo. Nos recogían en junio después de los exámenes y a finales de agosto nos regresaban nuevamente a Esso. Cuando estábamos en nuestras casas, todos ayudábamos a nuestros padres en la preparación de los pescados. Primero los llevábamos al pueblo para salarlos, secarlos y luego ahumarlos. También recolectábamos bayas³².

Me acuerdo que nuestros mayores siempre se preocupaban en enseñarnos a los niños, por ejemplo, la clasificación de las especialmente finas pieles de reno, y luego aprendíamos a coserlas. Los niños trabajábamos junto con nuestros padres en la cosecha de heno, en la siembra de papas, zanahorias y de otras raíces comestibles. Los pepinos eran sembrados en invernaderos.

Tvajan era muy rico. Había papas en gran cantidad. En Esso se congelan siempre en las heladas y por eso hay muy pocas que se pueden cosechar. Así es ahora. Aquí siempre hay heladas, así que apenas hay papas. También hay incendios en los bosques. Muchas veces los turistas y los veraneantes son los responsables. Cuando van al campo y hacen fuego por primera vez, lo dejan así nomás; tiran cigarrillos prendidos y entonces empieza a arder.

3.4.2 *Aprendiendo ruso*

Apenas nos habíamos acostumbrado a vivir en Tvajan, cuando nos obligaron a mudarnos otra vez. Nos mudamos a Bystrinski por orden de nuestro gobierno. La razón era que Tvajan estaba muy lejos de Esso (3-4 días de cabalgata en caballo), que era el centro del poder, y por eso venían muy pocas veces los administradores del gobierno.

Me acuerdo que todavía hablábamos eveno cuando vivíamos en Tvajan, a pesar de que nuestros padres ya hablaban ruso. La profesora que nos enseñaba se llamaba Galina Aleksandrovna Mikhailovna. Ella era rusa. Trabajó muchos años en Tvajan. Cuando empecé a ir a la escuela, tuve que ir primero

a la clase 0. Allí nos daban clases para entender la lengua rusa, enseñándonos el alfabeto ruso para aprender a leerlo y escribirlo. Si bien los profesores nos daban clases en ruso, ellos entendían eveno y también lo hablaban. Ahora ya no hablamos eveno, sobre todo nuestros hijos. Por esta razón nos estamos esforzando por aprender la lengua evena pero siempre hablamos en ruso.

3.4.3 Nuestras costumbres

Me acuerdo de cómo antes celebrábamos todos juntos las fiestas en Tva-
jan. Los niños y los mayores se trataban con cortesía, se respetaban, se ayuda-
ban recíprocamente. Los mayores se ocupaban de los niños y los niños cuida-
ban de los ancianos. Las fiestas eran bellas y alegres. Además, se realizaban fe-
rias anuales. Para estas ocasiones se cosían ropas al estilo eveno con botas de
piel, zapatos interiores, botas de verano y camisas de cuero ahumado de reno.
También se cosían diversos accesorios como gorros y guantes. La gente bailaba
fabulosamente, todos danzaban juntos; era muy interesante. Pero también se
trabajaba. Y después de finalizado el trabajo se mostraban películas y nueva-
mente se bailaba. Se bailaba la danza *Norgali*³³. Todos disfrutaban bailando.

También teníamos nuestros propios juegos y los juguetes eran hechos
por nuestros parientes. Me acuerdo cuando yo era pequeña y mi hermano
mayor me llevó al campamento de los pastores de renos. Allí vivía Emel'jan
Gavrilovich Koerkov, que era un hombre joven y un verdadero maestro en el
trabajo de tallado. El me hizo muchos animales: carneros de nieve, renos, zo-
rros, liebres. Yo aún era muy pequeña, pero me acuerdo muy bien cuánto me
gustaban los juguetes tan variados que él tallaba del cuerno de los carneros de
nieve. Y allí también estaba Katja. Ella era korjaka y me cosió una bolsa de
dormir con retazos de tela, dibujando una cara encima.

Por aquel entonces todos vivíamos juntos con nuestras familias. No es-
tábamos divididos entre hombres y mujeres; todos trabajábamos juntos en el
campamento de los pastores de renos y nos ayudábamos mutuamente. Todos
procurábamos cuidar bien los renos y mantenerlos sanos. Había muy buenos
renos. Me acuerdo perfectamente cuando los renos aún nos pertenecían. Te-
níamos carne cada vez que la necesitábamos. Mi hermano mayor se marchaba
y nos traía la carne. De pronto dejamos de vivir así; ahora no tenemos nada.

3.4.4 Los niños actualmente ya no hablan nuestra lengua

Entonces nos obligaron nuevamente a mudarnos a Bystraja. Al co-
mienzo vivimos bien, pero los ancianos tenían mucho miedo ante el cambio;
nuestros padres también tenían temor. Al principio no nos podíamos acos-

tumbrar en Bystraja, pero con el tiempo nos familiarizamos con el nuevo entorno. Por lo menos en Bystraja crecían buenas papas y así nos acostumbramos al lugar. Solamente los viejos extrañaban mucho Tvajan y empezaron a tomar; muchos bebían demasiado.

Y así empezaron a morir por tristeza, porque extrañaban Tvajan, su vida de antes. Si bien era un poco mejor en Bystraja y se nos había asignado lugares para pescar, ellos se mantenían fieles a sus viejas costumbres. Así sucedió con mi tío Maksim Khristofovich, quien continuaba criando renos y caballos.

Durante el verano se pescaba y preparaba tanto pescado como se necesitaba. Pero, claro, esto era desfavorable para los reasentados en Bystraja, cuyos renos se encontraban muy lejos. Sin embargo, ellos sencillamente seguían trabajando en los campamentos de pastores de renos; se iban de Bystraja para trabajar en la costa occidental. Todo eso era muy doloroso para nuestros mayores y muchos empezaron a morir.

Si se nos hubiera permitido seguir viviendo en Tvajan, no habríamos sido arrancados de nuestras formas de vida. Todo se hubiera mantenido; nuestra lengua seguiría existiendo. Y los ancianos, y muchos de nuestros padres, los abuelos y las abuelas vivirían todavía.

Poco tiempo después de que nos obligaran a vivir en Bystraja, también cerraron este asentamiento y todos tuvimos que irnos a Esso, y aquí muchos empezaron a beber. La vida fue otra y nos olvidamos de nuestra lengua, y empezamos a vivir en internados.

En aquel tiempo, cuando vivía en el internado, mi generación aún hablaba eveno. Algunos eran de Tvajan y Bystraja, también los había del pueblo de Bystraja, que también lo hablaban. En cambio, en Anavgaj los niños evenos ya hablaban ruso. Cuando estábamos en el 5to y 6to grado se nos prohibió hablar en eveno. Siempre teníamos que hablar en ruso. Aunque ahora todavía lo hablamos, los niños ya no hablan nuestra lengua. Por supuesto, también es nuestra culpa por no hablar con ellos en eveno. En la escuela tampoco lo aprenden, porque tenemos muy pocos maestros que todavía lo hablan. Se debería enseñar a los niños a hablar nuevamente en eveno.*

Nota introductoria a las historias de las autoras evenas, del etnólogo Erich Kasten

Evgenija Adukanova y Ljudmila Koerkova, relatoras de sus historias de vida, pertenecen al pueblo de los evenos, quienes migraron de otras partes de Siberia (aproximadamente hace 200 años) hacia la península de Kamts-

chatka, ubicada en el lejano oriente de Rusia que se caracteriza por tener un clima subártico con flora y fauna propias. Con el transcurso del tiempo, sus pobladores se adecuaron a las condiciones de esta región aprovechando variadamente sus recursos. En las costas domina la tundra llana libre de árboles, pero llena de fangos y pantanos, y que se va transformando hacia el interior del territorio en una tundra de abedules hasta convertirse finalmente en una tundra de sierra en las partes montañosas de Kamtschatka Central. Allí están situados los pueblos de Eso y Anavgaj, actuales lugares de residencia de las dos narradoras y donde se extienden amplios bosques de alerces en las estribaciones de los cálidos valles montañosos.

A pesar de los cambios políticos y económicos, así como de la creciente inmigración -principalmente de rusos y ucranianos-, particularmente durante la época soviética, la mayoría de los evenos ha podido conservar muchas de sus formas tradicionales de vida. Al respecto se destaca su antigua destreza como cazadores nómades, para lo cual utilizaban caballos y renos especialmente amaestrados para el transporte necesario. A través de los numerosos contactos con otros grupos étnicos vecinos y mediante el intercambio intensivo, no solamente de productos del consumo cotidiano sino también de nuevas ideas y técnicas, se produjeron cambios culturales surgiendo también progresivamente nuevas reorientaciones económicas. Es así que los evenos empezaron a utilizar, y cada vez con mayor frecuencia, trineos jalados por perros al igual que lo hacían los itelmenos residentes de las costas y las riberas de los ríos ricos en pescados. Igualmente aprendieron de los korjakos las ventajas de las hordas de renos, que ya habían aumentado al ofrecer una alimentación segura de carne en tiempos de escasez de animales silvestres.

Los relatos aquí presentados dan la impresión de tratarse de una utilización de diversos recursos condicionados por las estaciones así como de la importancia que tenía el intercambio original entre los diferentes grupos étnicos complementando sus formas tradicionales económicas hasta bien entrada la época rusa. Este intercambio se llevaba a cabo primordialmente durante las ferias anuales y las fiestas que se realizaban periódicamente, lo cual tenía para la gente una importancia evidentemente mayor que el de un rol meramente económico.

En los recuerdos de vida también se refleja cómo los nuevos experimentos y cambios políticos y económicos radicales de la época soviética son reflexionados a su manera por las dos autoras y cómo ambas relacionan sus experiencias juveniles con los cambios y las experiencias después de la perestroika. Sin duda alguna, es más fácil para las personas jóvenes adecuarse a nuevos entornos y aprender nuevas actividades al darse las ordenanzas esta-

tales de mudanza de residencia, mientras que muchas personas mayores se quebraron ante la pérdida de sus formas económicas y de vida. Es muy instructivo leer cómo ambas autoras -pertenecientes a dos generaciones- ven la pérdida creciente de la propia lengua así como de otras costumbres tradicionales de su pueblo. Mientras que para la mayor de las dos, E. Adukanova, lo más importante son los cambios dramáticos en la crianza de los renos, la más joven, L. Koerkova, está fuertemente impresionada por sus experiencias en la vida del internado ordenado por el estado, cuyos efectos la preocupan de manera especial.

En sus recuerdos de vida ambas mujeres, como muchas otras mujeres mayores de los pueblos indígenas de Kamtschatka y otras partes de Siberia -y en otros lugares en el mundo -, se preocupan de mantener tanto como sea posible la especial peculiaridad de su cultura, en vista de las necesarias adecuaciones y reorientaciones debido a la globalización de sociedades y sistemas económicos cada vez más rápida en su entorno -lo cual se presenta en la actualidad ciertamente más problemático para los pueblos de Kamtschatka después de decenios de soviétización.

Notas

- 2 Ideas a partir de diálogos con trabajadores de la Institución Pukllasunchis.
- 3 Este es el nombre de una institución educativa en el que hablaremos más adelante. Cabe aclarar que este nombre es un vocablo quechua que quiere decir, juguemos.
- 4 Hago este énfasis en razón de que las otras experiencias son recientes o simplemente quedaron como buenas intenciones.
- 5 El trabajo de investigación titulado *Enseñanza del quechua como segunda lengua en contextos urbanos* me permitió recoger algunos datos que comparto con los lectores de este documento.
- 6 Este colegio se encuentra ubicado en una zona semirural, razón por la cual limita con las comunidades campesinas de Quillahuata y Pumamarca.
- 7 Por cuestiones escriturales, de aquí en adelante, vamos a usar la palabra niños para referirnos tanto a niñas como a los niños.
- 8 No coincido plenamente con la denominación de 'indígenas' para los niños que vienen directamente de las comunidades campesinas del Cusco. Sin embargo, a fin de distinguir los grupos socioculturales, vamos a quedarnos con esta categoría, que muchas veces ha sido calificado como no pertinente.
- 9 Estos alimentos son consumidos diariamente en la ración alimentaria que reciben los estudiantes de esta Institución Educativa.
- 10 Cuando hablemos de gestores, nos referimos a las personas que fundaron esta institución, y que hoy dirigen los destinos de la misma.

- 11 Con esta palabra vamos a referirnos a las personas que son diferentes a nosotros los indígenas, sin ánimos de ofender a las personas que siendo no indígenas están muy identificados con la reivindicación indígena.
- 12 La poca difusión de la posibilidad de acoger a niños campesinos, hace que el grupo sea muy pequeño.
- 13 Cristina es una maestra extranjera que ha soñado con promover una educación diferente en el ámbito cuzqueño. Es la pionera de la gestación de este proyecto educativo y actualmente es la directora de la institución. Muy querida y reconocida tanto por los alumnos y profesores como por los padres de familia del plantel.
- 14 En Pukllasunchis hay un programa para niños con habilidades diferentes. A ellos los acogieron primero y luego se dieron cuenta de que no podían solos, necesitaban de un programa que los apoye. Y así crearon el programa que ahora viene funcionando con un equipo de especialistas.
- 15 Afirmo esta idea porque, durante la investigación, obtuve esta respuesta a la pregunta ¿cómo ven los de afuera lo que viene haciendo Pukllasunchis? Yo creo que por lo general siempre se habla de un colegio liberal, donde no hay disciplina. Otros pueden decir que es un colegio donde hacen lo que les da la gana. Creo que esa es una de las posiciones más difundidas. Y desde otra perspectiva, también hay todo un sector que cree que el colegio es un intento de interpretar lo andino de un modo bien occidental.
- 16 Dentro del colegio Pukllasunchis, los niños con habilidades diferentes, antes conocidos como niños especiales, son también parte de la diversidad “Puklla”.
- 17 Colegio cuzqueño de mujeres. Allí concurren, en su gran mayoría, alumnas pertenecientes a la clase media y popular.
- 18 La población peruana urbana en la década de 1940 constituía alrededor del 30%; actualmente más del 70% vive en la ciudad. Esto quiere decir que el Perú dejó de ser un país rural, el cual obviamente generó consecuencias de tipo económico, social, cultural, y político.
- 19 El pueblo aimara de Unicachi se encuentra ubicado a 2 Km. de Bolivia, en la provincia de Yunguyo, departamento de Puno-Perú, a orillas del lago menor Wiñaymarka, que forma parte del lago sagrado del Titicaca y a una altitud de 3812 msnm, aproximadamente. El 18 de mayo de 1982 el Congreso del Perú creó el distrito de Unicachi por ley 23382.
- 20 Los migrantes unicachinos formaron en 1961 la primera organización representativa llamada Centro Deportivo Cultural Unicachi en la provincia constitucional del Callao.
- 21 Los principales mercados donde laboran los pobladores de Unicachi hasta la fecha, de acuerdo al orden cronológico, son: Mercado Minorista, Mercado Cooperativo Ciudad de Dios, Mercado Caquetá, Productores de Sana Anita, Mercado Unicachi de Cono Norte de Lima y Mercado Unicachi de Villa el Salvador.

- 22 La Asociación Distrital Unicachi es la segunda institución de los migrantes del pueblo de Unicachi, constituida el 1 de mayo de 1977, luego convertida por sus asociados en la institución matriz que agrupa a las diferentes instituciones de Unicachi. Además es considerada, por diversos investigadores sociales, como una de las principales organizaciones de residentes aymaras en la ciudad de Lima por su capacidad organizativa.
- 23 Es la sigla de la Asociación Distrital Unicachi - Puno. La llamaremos en ocasiones con esta sigla porque es más conocida en Lima bajo este nombre.
- 24 A lo largo de su existencia la ADU promocionó diversas danzas aymaras como la llamerada, la kullawada, los caporales, la morenada, entre otras.
- 25 Pescado secado al viento
- 26 Puede ser traducido por cooperativa
- 27 Viviendas móviles entoldadas
- 28 Empresa estatal para la cacería, pesquería y actividades de recolección así como la elaboración de productos.
- 29 Amanita muscaria.
- 30 Los korjakos son también un grupo lingüístico de una variante del habla evena, habitantes de la región.
- 31 Los cambios desde la Perestroika.
- 32 Especie de frutillas del bosque.
- 3 Una danza característica de los evenos que se baila al finalizar la fiesta a través de improvisaciones familiares propias.

Bibliografía

Referencias bibliográficas

Altamirano, Teófilo

- 1988 *Cultura andina y pobreza: aymaras en Lima metropolitana: estudio sobre migrantes y clubes provincianos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima

Luckmann, Thomas y Berger, Peter

- 1979 "La sociedad como realidad subjetiva" Cap. III. En: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, Buenos Aires

Ticona, Esteban

- 2002 "La historia oral (historias de vida) a fines del siglo XX: experiencia y potencialidades en Bolivia". En: *Memoria, política y antropología en los Andes bolivianos*. Historia oral y saberes locales. Editorial Plural. La Paz

4

INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS

Los derechos Indígenas en México

*Enrique Nieto Sotelo*¹

4.1 Derechos humanos y derechos indígenas: sujetos, autonomía, diversidad étnica

Actualmente el Estado mexicano reconoce constitucionalmente en su artículo cuarto la diversidad cultural. Específicamente, la primera fracción de este artículo menciona que:

“La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y, garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado (...)”.

Destaquemos que en este párrafo del artículo cuarto se protegen los siguientes bienes culturales de los pueblos indígenas:

- Sus lenguas y culturas.
- Sus usos, costumbres
- Sus recursos (naturales).
- Su acceso efectivo a la jurisdicción del Estado.

Este reconocimiento jurídico, no obstante la ausencia de una ley reglamentaria que lo amplíe y lo norme, es el punto de partida de las siguientes líneas con el propósito de reflexionar acerca de los derechos humanos de los

1 Este trabajo fue presentado en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, realizado en Santiago de Chile del 25 al 29 de octubre de 2004.

pueblos indígenas de México y sus implicaciones desde el punto de vista de la diversidad cultural, la interculturalidad y su desarrollo efectivo.

En primer lugar diremos que la ‘conciencia’ contemporánea acerca de los derechos humanos, y específicamente de los derechos de los pueblos indígenas, involucra tanto a estos pueblos o etnias, como a los indígenas, por cuanto a su reconocimiento y aplicación. Para los primeros es un conocimiento indispensable en la continuidad del grupo y la comunidad frente a los embates del exterior y de las propias erosiones internas. En los segundos, los no indígenas, es y debe ser un conocimiento, unos valores y actitudes que pueden permitir, en condiciones de coexistencia democrática, la convivencia armónica con la diferencia y la alteridad cultural. En el caso de México es la relación entre la sociedad mayoritariamente mestiza frente a las comunidades y pueblos indígenas, hoy minoritarias (alrededor del 10% de la población nacional). Este re-conocimiento constitucional de la diversidad cultural nos obliga a todos los mexicanos (as) a conservar, promover, desarrollar la pluralidad de culturas del mosaico étnico de nuestro país, como un derecho cultural de los pueblos indígenas, agregado a los propios derechos individuales que, como personas, tienen jurídicamente cada uno de los ciudadanos mexicanos.

Ciertamente, los sujetos de este derecho a la diversidad cultural son los individuos y los pueblos o etnias. Es una aberración jurídica considerar a los pueblos indígenas, “entidades de carácter público” (de forma similar a la característica de los partidos políticos), como alguna vez mencionaron en las discusiones y documentos públicos los representantes gubernamentales frente a los representantes del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), en los acuerdos de San Andrés Larráinzar, Estado de Chiapas, en el año de 1994.

Los pueblos e individuos, indígenas y no indígenas, son sujetos y no objetos del Derecho. Recordemos que el derecho es un conjunto de normas que regulan las relaciones entre personas y no entre las cosas. Así, por ejemplo, Kant, en su *Doctrina del diritto* (1797, citado por Bobbio: 1993:26-27),

“Luego de haber dado su célebre definición del derecho como ‘el conjunto de condiciones por medio de las cuales el arbitrio de uno puede ponerse de acuerdo con el arbitrio de otro según una ley universal de libertad’ (Metafísica dei costumi, trad. italiana, Torino, Utet, 1956, pág. 407), reflexiona sobre los elementos constitutivos del concepto de derecho y escribe así el primer elemento: ‘el concepto de derecho entendido como una obligación correspondiente (...) tiene que ver en primer lugar únicamente con la relación externa y precisamente práctica de una persona con otra, en cuanto sus acciones pueden tener (mediata o inmediateamente), como hechos, influencia recíproca” (op. Cit., página 406).

En cuanto al segundo requisito, Kant afirma que esta relación entre dos sujetos, para que sea una relación jurídica, debe ser entre dos arbitrios y no entre el arbitrio del uno y el simple deseo del otro. Lo que preocupa sobre todo a Kant, al definir el derecho como relación entre dos sujetos, es rechazar la tesis de que el derecho pueda ser también una relación entre un sujeto y una cosa. Para Kant hay cuatro tipos posibles de relación entre un sujeto con otros:

- 1) La relación de un sujeto que tiene derechos y deberes con un sujeto que tiene sólo deberes y ningún deber (Dios).
- 2) La relación de un sujeto que tiene derechos y deberes con un sujeto que tiene sólo deberes y ningún derecho (el esclavo).
- 3) La relación de un sujeto que tiene derechos y deberes con un sujeto que no tiene ni derechos ni deberes (el animal, las cosas inanimadas).
- 4) La relación de un sujeto que tiene derechos y deberes con un sujeto que también tiene derechos y deberes (el hombre).

De estas cuatro relaciones sólo la última es una relación jurídica.

Precisemos esta idea de Kant: la situación segunda, el esclavo que sólo tiene deberes y no derechos, no es un sujeto, es una cosa. La situación tercera, la de un sujeto que no tiene derechos ni deberes (los animales, las cosas), también ha evolucionado, afortunadamente, en la concepción moderna, respecto a las consecuencias negativas para la biodiversidad debido al uso destructivo y antropocéntrico, de la naturaleza, gracias a la conciencia social y el saber acerca de la protección al medio ambiente (derecho ambiental) y sus implicancias para las generaciones futuras; y, derivado de ello, la obligación que tenemos los seres humanos respecto de todos los seres vivos, animales y plantas, desde una perspectiva no antropocéntrica de la naturaleza (derechos de los animales). Esta concepción nueva se la debemos al paradigma ecológico emergente y urgente, debido al peligro de ecocidio en este siglo XXI.

Mientras tanto, coincido con Bobbio en que el derecho moderno es, a diferencia de la moral, “un conjunto de relaciones (bilaterales) entre sujetos, entre quienes si uno tiene el poder de ejecutar una determinada acción, el otro tiene el deber de no impedirselo” (Bobbio: 1993:27).

Re-conocer a los indígenas como personas y sujetos de derecho por el sólo hecho de ser personas, es decir, sus derechos individuales, y las obligaciones y derechos de los otros sujetos, es el primer paso para el reconocimiento de sus derechos culturales que, como pueblos, tienen las comunidades indígenas (derechos colectivos). El primer punto nos lleva al problema de la alteri-

dad y los derechos individuales. El segundo, nos lleva al reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural.

Esta conciencia contemporánea acerca de los derechos y deberes de la diversidad cultural, biológica es relativamente reciente. Recordemos que en las diversas épocas de la historia mexicana, principalmente a partir del proceso de conquista y colonización en el siglo XVI, los teólogos y humanistas dividían sus opiniones acerca de la naturaleza de los indoamericanos (si tenían alma o no, es decir, si eran o no humanos), junto a las discusiones teológicas y jurídicas acerca de la licitud y legitimidad de la conquista y la imposición por la fuerza o pacíficamente de la religión católica. La consecuencia inhumana de ese proceso histórico fue la reducción de la población indígena en un 90% en el transcurso de dos siglos (de 25 millones en el siglo XV a 2.5 millones hacia el siglo XVII) debido a la guerra, las epidemias y la esclavitud en minas y haciendas, solamente en el área mesoamericana.

Posteriormente, los liberales mexicanos, enfrentados a la guerra de castas con los indios y a la posibilidad de desamortizar los bienes territoriales de la Iglesia Católica junto a las tierras comunales de los pueblos indígenas, verían a los indígenas desde una perspectiva antropológica pesimista, como uno de los obstáculos principales para el ‘progreso’ del país, alentando la inmigración europea para el ‘blanqueamiento’ de la población mexicana. Si los españoles reducirían al indígena a la esclavitud, los liberales y la naciente burguesía criolla instituirían el peonaje, fuerza de trabajo para los nuevos latifundios, haciendas y minas durante todo el porfiriato (1876-1911). En ambos períodos, el indígena es una cosa, un esclavo, un peón acasillado. En la época colonial no es sujeto de derechos más que en el papel (las leyes de indias). Durante el latifundismo del siglo XIX el hacendado sería el patrón, juez y amo, bajo la forma de dominación patrimonial.

Esta institución, la del peonaje y la dominación patrimonial, sobreviviría hasta las primeras décadas del siglo XX. El reparto de la tierra, mediante el artículo 27 de la Constitución, liberaría al campesino de las ataduras del peonaje. Sin embargo, el crecimiento demográfico, la conformación del neo-latifundismo y los bajos salarios destruirían el proyecto ejidal, expulsando a los indígenas y campesinos hacia fines del siglo XX a los polos agrícolas, los barrios marginales de la periferia urbana y el éxodo migratorio hacia los EEUU y Canadá.

“Durante los últimos cinco siglos (apenas un momento en su larga trayectoria) los pueblos mesoamericanos han vivido sometidos a un sistema de opresión brutal que afecta todos los aspectos de su vida y sus culturas. Los recur-

sos de la dominación colonial han sido múltiples y han variado en el transcurso del tiempo; pero el estigma, la violencia y la negación han sido las constantes. A pesar de ello, la civilización mesoamericana está presente y viva, no sólo en los pueblos que mantienen su identidad propia y afirman su diferencia, sino también en amplios sectores mayoritarios de la sociedad mexicana que no se reconocen a sí mismos como indios pero que organizan su vida colectiva a partir de una matriz cultural de origen mesoamericano. Todos ellos forman el México profundo, sistemáticamente ignorado y negado por el México imaginario que tiene el poder y se asume como el portador del único proyecto nacional válido” (Bonfil: 1989: 244).

En el siglo XXI mantenemos una gran deuda histórica con las poblaciones campesinas y con las minorías étnicas que actualmente viven en la exclusión social y cultural, como parte de la supervivencia de la dominación colonial española.

Esta acotación histórica nos sirve para reflexionar nuevamente sobre lo contemporáneo y al reconocimiento constitucional de la diversidad cultural de México. Este reconocimiento es el primer paso, el punto de partida, para la ampliación y regulación de un conjunto mayor de normas que garanticen y promuevan la diversidad cultural. Todavía no tenemos una Ley reglamentaria que de contenidos sustanciales a esta diversidad, como existe para otros artículos constitucionales (artículos 27, 123, 130) y sea a la vez coherente con el derecho internacional de los pueblos indígenas, a través de los convenios internacionales y pactos, signados por el gobierno mexicano: Convenio 169 de la OIT, Pactos internacionales, de Derechos Civiles y Políticos y Derechos Económicos y Sociales (1966).

En los sucesivos gobiernos y proyectos de ‘reforma del estado’ no puede darse marcha atrás a estos logros incipientes (el reconocimiento jurídico) de los derechos de los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas y sus aliados, las fuerzas sociales que luchan por la democracia en México, deberán estar atentos a cualquier contra-reforma constitucional o al diseño de una nueva constitución que bajo el paradigma liberal o neoliberal dé marcha atrás a esta lucha del pueblo mexicano. Por el contrario, un proyecto democrático deberá ensanchar su base y dar forma y contenido a esos derechos posibilitando el desarrollo de las lenguas indígenas en el ámbito educativo, creando proyectos educativos compensatorios para las poblaciones rurales e indígenas mediante la utilización de los métodos tradicionales y modernos de la enseñanza (escuelas, TV radio), fomentando el desarrollo de cada una de esas culturas (periódicos, revistas, teatro, música) de manera alternativa y radicalmente diferente a la actual expansión del merca-

do basado en la uniformidad ideológica y la sociedad de consumo orientada por los valores del individualismo posesivo.

Este proyecto democrático está amenazado actualmente por el neoconservadurismo y el neoliberalismo que amenazan con la liquidación del Estado Social y lo que queda de él. El primero amenaza con retroceder en materia de educación laica y el segundo, privatizando los servicios educativos, desconociendo la viabilidad del proyecto “educación para todos”, sujetándose a las leyes del mercado. El primero defiende los valores más reaccionarios de la homogeneidad cultural, es decir, la ‘castellanización’ para los pueblos indígenas y su aculturación; el segundo, la inserción acrítica y asimilacionista al mercado global, adscribiéndose al mundo anglosajón como polo cultural hegemónico. En junio del 2004 se anunciaba en México una reforma a los planes de estudio de la educación secundaria, cuyos propósitos eran ‘reducir’ la enseñanza de la historia de los pueblos mesoamericanos, para fortalecer, “de acuerdo a los estándares internacionales” (Fox), la enseñanza de las matemáticas, la lengua y las ciencias naturales.

Esta tendencia, ya observada con agudeza por Bonfil Batalla en su México profundo, consiste en la sobreposición del México imaginario, representado por el México moderno; es decir, por la cultura trasnacional y el consumo industrial y cultural de las élites económicas-políticas, ajenas a las realidades sociales y culturales de las mayorías sociales, hoy empobrecidas y ajenas a las diversidades culturales de los pueblos indígenas, sobrevivientes al capitalismo de los últimos siglos, como ‘minorías étnicas’.

En lo que se refiere a la utilización de los recursos naturales por parte de los pueblos indígenas de México, contrario al espíritu del Constituyente del 1917, el usufructo de éstos recursos se caracterizan por una relación basada en el intercambio desigual, la explotación y el control político (militarización, clientelismo, populismo, corporativismo, patrimonialismo), como métodos para la explotación de comunidades y recursos naturales (bosques, aguas, tierras, subsuelo, recursos pesqueros). Los indígenas que defienden auténticamente sus recursos naturales son perseguidos, encarcelados o asesinados.

Es por ello que no podemos desligar la problemática del re-conocimiento y el des-conocimiento de la diversidad cultural, de los modelos económicos, los estilos de desarrollo o crecimiento y los distintos proyectos de Estado-Nación en los contextos históricos y globales.

Específicamente, la diversidad cultural y su reconocimiento se insertan en la evolución de los Estados homogéneos a los Estados multiétnicos, al reconocimiento de la diversidad cultural y la autonomía de los pueblos. Nuestro país todavía está muy lejos de los cambios políticos necesarios para la con-

formación de una sociedad multiétnica, con los cambios estructurales y multilaterales que ello implica: reorganización municipal (re-territorialización), representación política, leyes ecológicas que garanticen el uso y usufructo de los recursos naturales de y para los pueblos indígenas.

“La equidad en la sustentabilidad no puede plantearse sino como un derecho a la diversidad cultural, lo que implica una diferenciación de las formas sociales de producción y consumo. No sólo las culturas definen nichos ecológicos y normas sociales de acceso a los recursos que permiten controlar la presión social sobre los recursos. Al mismo tiempo, la diversidad de estilos étnicos plantea diferentes sentidos frente al consumo de recursos naturales. El efecto de competencia que genera la igualdad ante un estilo globalizado de consumo se dispersa y desactiva en la convivencia de diferentes estilos culturales de vida. En cambio, la igualdad como homologación de las formas de consumo genera la ambición de distinción frente al otro. Caín mata a Abel en la cercanía de la competencia, conforme se reduce la distancia social se incrementa la tensión por la distinción, que se concreta en la acumulación de bienes. En la diversidad cultural, la competencia queda disuelta en otra manera de mirar la otredad, como complementariedad, cooperación, solidaridad e integralidad de lo múltiple” (Leff: 1999: 107).

Existe en la actualidad un verdadero ataque a los conocimientos étnicos sobre la biodiversidad, que son vistos por las empresas transnacionales como un botín. Estos etno-conocimientos son patentados por diversas industrias (alimenticia o farmacéutica) y son convertidos en lucrativos negocios, junto al tráfico de especies animales y plantas.

4.2 ¿Qué valores, qué derechos?

4.2.1 Educación, interculturalidad y Derechos Humanos

Uno de los principales problemas de la exclusión social que actualmente viven los indígenas en México es la alta marginalidad² respecto de los servicios básicos (salud, educación, vivienda, trabajo) a los que estas poblaciones están sujetas, como resultado de la explotación económica.

Recordemos que en las sociedades altamente estratificadas, como lo es la sociedad mexicana actual, la finalidad de la estratificación social es la apropiación, monopolio y control, por los grupos dominantes, de diversos ejes de distribución de funciones, tales como el poder político, la cultura y la educación. Los ‘déficit’ de esos satisfactores básicos, para la mayoría de la población y en particular para las poblaciones indígenas de México y América Latina, no

pueden aislarse del conjunto de los derechos sociales. La educación forma parte de los derechos fundamentales y por ello, el acceso a la educación es la garantía, la precondition, para el alcance y el logro de los demás derechos sociales e individuales. El derecho a la educación como garantía social, como afirma Barba (1995:100), “no tiene valor por sí sola, pues se considera relacionada con otras dentro de los derechos sociales y de modo particular es valorada como medio para el ejercicio, cumplimiento o demanda de otras”.

Es decir, que una de las principales demandas de las poblaciones excluidas del desarrollo, indígenas y no indígenas, es el derecho de la educación y del conjunto de los derechos sociales, económicos (salud, vivienda, trabajo, cultura) y políticos (participación, democracia).

Existen además, diversas interconexiones entre la educación y los derechos humanos, que es preciso anotar aquí, para después referirnos a las relaciones entre la educación y la diversidad cultural. En las sociedades democráticas contemporáneas, la educación es un proceso intencionado, racional, de búsqueda de realización de un bien ideal, en cuanto formación de valores (o moral), de los seres humanos. Asimismo, los derechos humanos, son valores morales e ideales de formación y convivencia (Barba: 99). También puede mirarse a la educación como un ‘derecho humano’ garantizado jurídicamente por el Estado (en nuestra tradición constitucional, como garantía individual y social, en el artículo 3º de la Constitución), afirmándose que

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación; (...) ya que ésta es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura: es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”.

En la Carta Internacional de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y más específicamente en la Declaración Universal de Derechos Humanos, se reconoce el derecho de toda persona a la educación (art, 26.1), cuyo objeto o misión es:

“El pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (26.2)

El vínculo entre la educación y los derechos humanos se torna más estrecho cuando traspasamos los enfoques puramente instrumentales de la

educación y la reconocemos como un proceso de humanización ‘libertador’, como conciencia social y superación práctica de la explotación. Los derechos humanos fundamentan así a la educación humanista y crítica, mediante la idea de la dignidad humana y su desenvolvimiento. Así, lo expresa José Barba Casillas:

“(....) por la propia naturaleza de los derechos humanos, su inclusión en la educación lleva a confluir de modo primordial en el sentido que expresa la garantía de una educación acorde con la dignidad de la persona y su desenvolvimiento; así como, en otro de los sentidos, el de la formación de un tipo de personalidad poseedora e integradora de valores, actitudes y hábitos que se derivan de la visión del ser humano expresada en los mismos derechos” (Barba: 103).

Desde el punto de vista de los derechos fundamentales, la educación es un derecho inherente a la dignidad del ser humano, no en cuanto culto abstracto de la persona, sino como titular de las humanas pretensiones de la propia realización de la persona y de su dignidad jurídica-política, vinculada tanto a los derechos culturales, como a los derechos económicos, sociales, políticos; es decir, a las dignidades del hombre moderno³. Es por ello que el derecho a la educación es una parte del proyecto inconcluso de la modernidad, pero no como un derecho ‘burgués’ para una minoría, sino como un derecho al que debe tener acceso toda persona, con independencia de género, edad, raza, color, nacionalidad o clase social.

Existe una íntima conexión entre educación y libertad, entendida como conciencia social de la explotación y la exclusión social por motivos económicos, políticos, lingüísticos, culturales, etc. A este proyecto de la modernidad se opone actualmente el conservadurismo político y el utilitarismo social, que ve en la persona humana una relación de explotación y alineación cultural. La cultura deviene así en un mercado de las conciencias dirigido por las empresas transnacionales y subordinada a los intereses inmediatos de la ganancia y la reproducción del capital. Deviene en una perspectiva instrumentalista de la razón, está subsumida a la ganancia. La actividad pensante-crítica deviene innecesaria, especulativa, improductiva, no rentable. La lógica del mercado, tendiente a la homogeneidad cultural y de los patrones del consumo, así como a la uniformidad de los valores étnicos y estéticos difundidos a partir de los centros capitalistas y los grupos étnicos, lingüísticos culturalmente dominantes, impone una visión ‘única’, racional-instrumental, a través de la tecnología, y ve con recelo, como obstáculo, las perspectivas culturalmente diferenciadas, la racionalidad crítica, las tradiciones, la disidencia, la afirmación étnico-lingüística de grupos y culturas y naciones subordinadas a este modelo dominante.

4.2.2 *Universalismo, particularismo, diversidad cultural*

En la mayoría de las naciones-Estado contemporáneas se ha revalorado recientemente la importancia y trascendencia de hacer frente a las no poco numerosas manifestaciones de intolerancia, racismo y xenofobia, en muchas regiones del planeta. Las expresiones de intolerancia pueden ser sutiles (como las discriminaciones, los estereotipos, los prejuicios) o profundas, (como la xenofobia y el racismo). Algunas intolerancias son alimentadas por ideologías, seculares o religiosas, que justifican la supremacía racial (fanatismo, estatalismos, sexismo y machismo, chovinismo nacionalismos); otras, son alimentadas por la ignorancia y los perjuicios étnico-raciales o ideológicos-políticos. Otras más son sustentadas por grupos étnicamente diferenciados (mayorías) en contra de minorías étnicas o religiosas, justificando prácticas de exclusión o exterminio inadmisibles.

En la historia universal reciente no son pocas las situaciones dramáticas en las que la oposición a la diversidad cultural ha conducido directamente al racismo y a la xenofobia y a políticas de ‘exterminio final’. El siglo XX conoció recientemente el resurgimiento de las tesis fascistas y nazis de la ‘limpieza étnica’, en la región de los Balcanes en la extinta República de Yugoslavia. Actualmente, en el oriente medio, la intolerancia étnico-religiosa entre judíos y palestinos amenazan con una nueva guerra interracial de proporciones incalculables.

Esta tendencia al irracionalismo político, basada en la violencia, la intolerancia y la exclusión social solamente puede contrarrestarse a través de la promoción y difusión de una cultura de la tolerancia y la coexistencia pacífica de los pueblos, naciones y culturas. De acuerdo con el programa de la UNESCO, “Aprender para el siglo XXI”, la educación de este siglo deberá proponerse: aprender a conocer; aprender a actuar; aprender a vivir juntos y aprender a ser. En voz de Jaques Delors, aprender a vivir juntos:

“Conociendo mejor a los demás en su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación” (J. Delors, citado en Pérez: 9).

Debemos reconocer una realidad actual: por una parte, las sociedades contemporáneas son cada vez más sociedades multiculturales y pluriétnicas, debido a la migración, a los procesos dinámicos de cambio y movilidad social, a la globalización de las comunicaciones y de la economía, al surgimiento de nuevas fronteras y economías regionales, a la propia crisis del Estado-nación y el embrionario surgimiento de nuevos organismos multilaterales internacionales, que subordinan y trastocan las añejas soberanías estatales y territoriales.

“(…) la convivencia entre personas de culturas diferentes se convierte en una condición primordial para un clima sano de aprendizaje. Estas nuevas circunstancias han creado, a veces, problemas de difícil solución. Sin embargo, este desafío constituye una oportunidad para educar en un clima multicultural, desde la perspectiva de un pluralismo positivo, orientado a una cultura de la paz” (Pérez: 11).

Existen diversos enfoques y estrategias educativas para atender y desarrollar positivamente la riqueza que entraña la diversidad cultural. Ello implica crear una nueva ciudadanía (global) que reconozca, siguiendo a Gloria Pérez Serrano:

“La aceptación del pluralismo y la diversidad; el respeto y la tolerancia; la capacidad y predisposición para ponerse en el lugar de cualquier otro, a sentir con el otro; el empleo del diálogo como enriquecimiento mutuo y como solución de conflictos por la vía del consenso; el fomento y cultivo de la identidad de cada persona, pueblo y cultura; el compromiso con el bien común de carácter global más allá del egocentrismo; el desarrollo de actitudes de cooperación entre comunidades, pueblos y culturas que nos enseñe a valorar lo local y peculiar, en el marco del pluralismo y la riqueza global.” (Pérez: 12).

Una multiculturalidad y una nueva ciudadanía así entendida superan las perspectivas meramente instrumentales y utilitarias de la globalización económica, a la manera en que lo promueven directamente las empresa transnacionales y muchos gobiernos de las potencias económicas y los organismos internacionales que promueven sus intereses económicos (FMI, Banco Mundial). La globalización de las comunicaciones puede impulsar gracias a la perspectiva multicultural un camino distinto a esa dirección de la economía mundial que promueve a través del mercado, entre otras cosas el ‘pensamiento único’, el individualismo posesivo, valores y patrones estéticos excluyentes, considerando a los sujetos sólo como ‘consumidores’ y no como sujetos de derechos y obligaciones.

En suma, estos objetivos de la nueva ciudadanía multicultural requieren de transformaciones culturales, educativas, y políticas sociales. Aprender a convivir, supone alcanzar la madurez psicológica para colocarse en el lugar del otro, valorar la dignidad humana y mejorar las relaciones sociales. Desde el punto de vista formativo, la educación para la convivencia o educación ciudadana implica una formación integral en valores superiores (derechos humanos), conocimientos y destrezas requeridos para la democracia.

“Desde otro punto de vista, la práctica de la educación para la convivencia no debiera romper, la unidad y la complejidad, de la realidad social de una persona en segmentos separados de educación para la paz, la tolerancia, los derechos humanos y la democracia. Es importante un enfoque global que incluya todas estas dimensiones y así permita una mejor reproducción de la compleja vida social” (Pérez: 14).

Los enfoques a través de los cuales se han abordado recientemente la diversidad cultural son los de educación multicultural e intercultural. En el sentido en que actualmente se usa el término de educación multicultural está referido a la necesidad de que la educación en una cultura mayoritaria no excluya el valor y la riqueza de otras culturas ‘minoritarias’, creando la capacidad y conciencia en el sujeto de cuestionar la naturaleza arbitraria de nuestras propias culturas y capaz de entrar en diálogo con otras culturas, de tal forma que pueda enriquecerse la propia. Wurzel afirma que el sujeto multicultural

“es la persona que está intelectual y emocionalmente comprometida con la unidad fundamental de todo el mundo, mientras que reconoce, legitima, acepta y aprecia, al mismo tiempo, las diferencias fundamentales que existen entre pueblos con cultura diferentes. Esta nueva clase de hombre puede no ser definida por las lenguas que habla, los países que ha visitado o el número de contactos nacionales o internacionales que ha hecho. No se define por su profesión, lugar de residencia o sofisticación cognitiva. En cambio, el hombre multicultural, se reconoce por la configuración de sus actitudes mentales y puntos de vista al permanecer abierto a la diversidad de experiencias” (citado por Pérez: 38).

A su vez el concepto de educación intercultural, acuñado en las sociedades europeas, busca equilibrar el rendimiento educativo de las poblaciones minoritarias al grupo mayoritario, dando cabida a lo diferente, tomando conciencia y cuestionando los estereotipos sociales y étnicos, dando posibilidad a que intelectual y afectivamente los sujetos conozcan otros universos cultura-

les distintos al propio. Se reconoce en los grupos minoritarios una riqueza cultural, ramificada en valores, lenguas, estilos de vida, capaces de nutrir al conjunto nacional; a su vez, los grupos minoritarios comienzan a demostrar y afianzar su identidad étnica.

“El pluralismo cultural supone un sistema que acepta los estilos de vida de las personas y que, las diferencias operan de manera que permiten la igualdad de oportunidades para todos, como integrantes de una sociedad total” (Pérez: 41)

La diversidad cultural y la interculturalidad requieren de una cultura basada en la tolerancia y el respeto mutuo entre las culturas, evitando la pretensión de una universalidad de alguna de ellas y la imposición de valores absolutos. Debemos evitar el particularismo cultural que impida la comunicación y el diálogo entre las culturas. Como bien afirma Savater, la misión de la educación es potenciar la universalidad.

“No, la universalidad no es patrimonio exclusivo de ninguna cultura -lo cual sería contradictorio- sino una tendencia que se da en todas pero que también en todas partes debe enfrentarse con el provincianismo cultural de lo idiosincrásico insoluble, presente por igual en las latitudes aparentemente más opuestas. Potenciar esa tendencia común amenazada es precisamente la tarea educativa más propia para nuestro mundo hipercomunicado, en el que cabe la variedad pero no el tribalismo: en cuanto a promocionar y rentabilizar lo otro, lo inefable, lo excluyente, ya se encargan desdechadamente muchas otras instancias que nada tienen que ver con la verdadera educación” (Savater: 1997:62).

Asimismo, Hold, nos recuerda que la diversidad cultural se basa en el reconocimiento legítimo que cada una de las culturas tiene respecto de las otras, lo que presupone el abandono de la pretensión de la exclusión de alguna de ellas con valores absolutos. Ello exige la construcción de un derecho democrático de tipo cosmopolita.

“Las diversas identidades nacionales, étnicas, culturales y sociales son parte de la base misma del sentido de estar-en-el-mundo de las personas; constituyen una fuente de hondo cobijo y una situación social distintiva para las comunidades que buscan ‘un hogar’ en este mundo. Pero estas identidades nunca son más que una de las identidades posibles. Por ello, para que la pluralidad de identidades persista a lo largo del tiempo, cada identidad tiene que reconocer a la otra como una presencia legítima con la cual es preciso negociar ciertas cuestiones y todas deben abandonar la pretensión de tener la única verdad en el terreno de la justicia, la bondad, el universo y el espacio. Desechada la política de

la coerción y la hegemonía, la única base para cultivar y proteger el pluralismo cultural y la diversidad de identidades es la implementación del derecho democrático cosmopolita: la base constructiva de la proliferación de una pluralidad de identidades dentro de una estructura de tolerancia mutua, desarrollo y accountability. El compromiso con esta estructura es un compromiso con la forma de vida que todas las personas querrían honrar” (Hold: 1997:334).

4.3 A manera de conclusión. Los cambios necesarios y la reforma del Estado en México

Los escenarios inmediatos dentro de los distintos proyectos de Estado-nación en México dentro del contexto global y, dentro de éstos, el posible reconocimiento o des-conocimiento de la diversidad cultural, no pueden dejar de mirarse a la luz de las tendencias históricas apenas delineadas en las líneas anteriores.

El conocimiento puramente formal de la diversidad cultural en México ha propiciado que no se pueda todavía revertir suficientemente la tendencia ya larga en nuestra historia hacia la homogeneidad cultural, a la negación práctica de las culturas indígenas, no obstante algunas experiencias educativas, como la educación bilingüe. Un cambio puramente jurídico no es suficiente para alterar la tendencia histórica de la exclusión de los pueblos indígenas. Necesitamos transformar para ello nuestras relaciones sociales y culturales con las poblaciones indígenas. La educación crítica y la conciencia social basada en el reconocimiento de los derechos fundamentales será el punto de partida. Ello debe afianzarse con el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas de México y al usufructo de sus recursos naturales, a través de una auténtica representación política, actualmente inexistente, necesaria y urgente.

Notas

- 2 Marginación de los indígenas en México: de acuerdo al índice de marginación municipal del CONAPO (consejo Nacional de Población), el cual es “una medida de resumen que discrimina municipios y estados según el impacto global de las privaciones que la población padece en dos condiciones de educación básica, cinco de vivienda, y las que se derivan de residir en localidades menores de cinco habitantes y de la percepción de ingresos monetarios insuficientes para adquirir una canasta básica”; hacia la década de los 90 se identificaban en el país, 17 microregiones más vulnerables o de alta marginalidad. “En ellas habitaban 11.5 millones de habitantes que representaban el 14.18% de la población total, e incluyen al 93% de los municipios identificados en 1990 como de muy alta marginación (....) para referirnos al grupo que padece los más altos niveles

de exclusión, mencionaremos que de los 50 municipios más poblados y marginados del país, más de la mitad son indígenas; a su vez, los 390 municipios, con 7% y más de indígenas, ocupan una superficie equivalente al estado de Oaxaca; los habitan 2.86 millones de personas y en el 92.6% se expone a la población a vivir en condiciones de muy alta marginación. Ahí los porcentajes de población sin educación básica, ocupando viviendas inadecuadas en localidades pequeñas y percibiendo ingresos insuficientes oscila entre 85% y 100% (José Avila: “Desigualdad regional y marginación municipal de México”, en DEMOS, Carta demográfica sobre México, 1995).

- 3 Dignidad de la persona: “el termino dignidad se usa, con referencia al hombre, desde Kant en adelante; en singular para subrayar aquella característica esencial de todo individuo, que consiste en ser una persona o miembro del género humano como cualquier otro. Pero ya es hora de reflexionar sobre dicho singular, teniendo en cuenta el hecho de que ser persona no significa ya solamente ser un fin en sí, o centro ético autónomo, como pensaba Kant, antes bien significa ser titular de las humanas pretensiones de concretar la dignidad del hombre en la esfera económica de las actividades productivas. Todas estas connotaciones del hombre moderno están estructuradas y desarrolladas, desde hace tiempo, en la cultura contemporánea, espacialmente en las Cartas Constitucionales y en los Documentos internacionales. Pero falta aún una satisfactoria sistematización teórica de todas esas ‘dignidades’, y por ello falta, correspondientemente, una coordinación teórica de los grandes sectores, entre los que generalmente se ‘reparten’ aquellas dignidades. Además falta, por lo común, una coordinación teórica entre ética, derecho, política, economía; y, por tanto, faltan una sistematización científica compleja y un marco teórico unitario de la ciencia social. Así como las dignidades del hombre moderno están separadas, se encuentran separados los campos teóricos en los que aquéllas han obtenido la legitimación. Sin embargo, queda en pie el peligro - comprobado por los hechos cotidianos- de que incluso en el desligamiento general, cada una de aquellas dignidades humanas pueda ser descuidada, envilecida, violada. Por otro lado, puesto que en realidad existe un nexo unitario en el plano histórico, la coordinación teórica faltante podría minar la integridad del abanico de las modernas dignidades, desintegrando el sistema en una gama inconexa de postulados que se intercalan en vericuetos peligrosos, la ética moderna de la persona refluye entonces nuevamente hacia un culto metafísico del hombre abstracto, sin encuentros prácticos; el sistema de los derechos se reduce al mecanismo formal; las libertades políticas decaen hasta ser ejercicios ‘procedarulistas’, los derechos-intereses de los trabajadores se convierten en mezquinas reivindicaciones corporativas, sin coordinación ético-política” (Cerroni: 1991:74-75).

Bibliografía

- Antón, José A.
1995 et al.: *Educación desde el interculturalismo*, Amarú ediciones, Salamanca.
- Avila, José Luis
1995 “Desigualdad regional y marginación municipal en México”, en DEMOS, Carta demográfica sobre México.

- Barba Casillas
1995 *Educación para los derechos humanos: los derechos humanos como educación valoral*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bobbio, Norberto
1993 *Teoría General del Derecho*, Editorial Debate, segunda reimpresión, noviembre, Madrid.
- Bobbio Norberto
1996 *El futuro de la democracia*, Fondo de Cultura Económica, 2da. edición en español, México.
- Bonfil Batalla, Guillermo
1989 *México profundo, una civilización negada*, CNCA/Grijalbo, México.
- Cerroni, Umberto
1991 *Reglas y valores de la democracia. Estado de derecho, Estado social, Estado de cultura*, Alianza Editorial, CNCA-SEP, Mexico.
- Centro de Derechos Humanos ONU
1988 *Carta Internacional de Derechos Humanos*. Folleto informativo N° 2, Ginebra.
- _____
1997 *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Colección Porrúa, 117ª. Edición, México.
- Dahl, Robert A.:
1991 *Los dilemas del pluralismo democrático*, Alianza, CNPCA, De. Patria, Colección los noventas, 1ra. edición en español, México.
- Fernandez, Eusebio
Estudios de ética jurídica, Debate, Madrid 1995.
- _____
1995 *Teoría de la justicia y derechos humanos*, Debate, Madrid.
- Fornet – Betancourt, Raúl
1999 *Interculturalidad y globalización, ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, Editorial DEI.
- Hold, David
1997 *La democracia y el orden global*, Paidós, Buenos Aires.
- Leff, Enrique
1999 *Saber ambiental*, Siglo XXI, México.
- Kymlicka, Will
1996 *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Paídos, Barcelona, Buenos Aires, México.
- Lee, Gordon C.
1969 *Educación e ideales democráticos*, versión castellana de Carlos Aníbal Leal, B.A., Paidós.

- Lerner, Natán
 1991 *Minorías y grupos en el derecho internacional. Derechos y discriminación*, Comisión Nacional de Derechos Humanos, México.
- Muguerza, Javier et al
 1995 *El Fundamento de los derechos humanos*, Debate, Madrid.
- Panikkar, Raimon
 1995 “Filosofía y cultura: una relación problemática”, Ponencia inaugural del 1er. *Congreso Internacional sobre educación intercultural*, UNAM.
- Peces Barba, Gregorio (compilador)
 1987 *Derecho positivo de los Derechos Humanos*, Debate, Madrid.
-
- 1986 *Derechos Fundamentales*, Universidad de Madrid, Facultad de Derecho, Madrid.
- Pérez Serrano, Gloria
 1997 *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*, Editorial Popular, Madrid.
- Rovira Viñas, Antoni
 1983 *El abuso de los Derechos Fundamentales*, Península, Barcelona.
- Savater, Fernando
 1997 *El valor de educar*, Ariel, España.
- Schmelkes, Sylvia
 2001 “Educación intercultural”, Conferencia presentada en la inauguración del diplomado y cultura indígena, impartido por la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en Tlalpan, D.F., el 28 de septiembre.
- Touraine; Alain
 1998 *Igualdad y diversidad, las nuevas tareas de la democracia*, traducido del italiano por Ricardo Gonzáles, Fondo de Cultura Económica, México.
-
- 1997 *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*, traducción de Horacio Pons, Fondo de Cultura Económica, México.
- Truyol y Serra, Antonio
 1984 “*Estudio preliminar*”, en los *Derechos Humanos*, Ed. Tecnos Madrid, pp. 11-41 y 196-200.
-
- 1978 *Historia de la filosofía del Derecho y del Estado. De los Orígenes a la Baja Edad Media*. Tomo I, E. Alianza Universidad, col. textos, Madrid.
-
- 1982 *Historia de la filosofía del Derecho y del Estado. Del renacimiento a Kant*. Tomo II, E. Alianza Universidad, col. textos, Madrid.

Vasak, Karel (compilador)

1984 “*Fundamentos Históricos de los Derechos Humanos y desarrollos posteriores*”, en *Las Dimensiones Internacionales de los Derechos Humanos*, VOL. I, Serbal, Barcelona.

Varios

1983 *La protección internacional de los derechos del hombre*, balance y perspectivas, México UNAM, IJJ.

Varios

1981 *Los tratados sobre derechos humanos y la legislación mexicana*, UNAM, IJJ, Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos, México.

Villegas, Abelardo, et al

1994 *Democracia y derechos humanos*, UNAM- Porrúa, México.

Villoro, Luis

1999 *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, México, reimpresión.

PANORAMA DE UNA EDUCACIÓN PROCLIVE A LOS DERECHOS INDÍGENAS Y DISTANTE DEL INDIGENISMO

Héctor Muñoz Cruz¹

5.1 Antecedentes

En los últimos años, las comunidades indomexicanas, sus prácticas culturales, demandas y derechos colectivos operaron como uno de los referentes emblemáticos de un proyecto de desarrollo democrático, que partía de los órganos étnicos. Ese proceso favoreció, en alguna medida, la redefinición de políticas sociales orientadas a la equidad de género, calidad de la interculturalidad educativa, derechos comunitarios indígenas y reconstrucción del sector formador y escolar indígena. De hecho, contribuyó a ratificar a la educación escolar indígena como la principal oferta educativa inspirada en el enfoque interculturalista bilingüe en este país.

Los objetivos y acciones promovidos desde el Estado hicieron visible - y hegemónico- un proceso de reorganización educacional que hemos llamado *interculturalidad institucional*, para marcar la diferencia con las prácticas e ideologías interculturales que ocurren en las relaciones intra e intergrupales, los cuales operan con intereses y objetivos no siempre compatibles con los que plantea el programa intercultural oficial.

Este episodio actual de la educación indígena mexicana sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación a la ética de los derechos culturales e indígenas y también una escisión ideológica respecto del indigenismo, una

1 El autor es miembro de la Universidad Autónoma Metropolitana, México D. F. El trabajo fue presentado en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Santiago de Chile del 25 al 29 de octubre de 2004.

antigua institución, vinculada en sus orígenes a un colonialismo interno sobre las poblaciones originarias. Ciertamente, este cambio institucional no se explica en términos puramente pedagógicos, curriculares o lingüísticos. Es necesario explorar las orientaciones de los actuales procesos socioculturales, migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas e identificar sus antecedentes, debido a las cuantiosas inversiones y al creciente caudal de acciones educativas, lingüísticas y políticas que se realizan en nombre del desarrollo sociopolítico y la educación intercultural bilingüe de estos pueblos.

5.1.1 Dimensiones de la oferta de educación básica para alumnos indígenas²

La educación escolar indígena orientada hacia la interculturalidad tiene como concepto clave el aprendizaje intercultural, que abarca habilidades, actitudes y características cognitivas necesarias para tratar de manera adecuada y flexible la diversidad. Esta propuesta es un elemento resaltado en las reformas educacionales emprendidas por diversos países latinoamericanos, a fin de responder a la marginalidad económica y la diversidad lingüística y cultural de las poblaciones originarias, con acciones de integración y legitimidad plural tendientes a incorporarlas a la corriente contemporánea de objetivos occidentales de modernización (Cf. Luykx 2003).

El censo general de población de 2000 mostró que 7.236.156 mexicanos son hablantes de alguna lengua indígena, equivalente al 7.42% de la población total de México, que se distribuyen principalmente en 24 estados de la República. El 13.85% de esa población indígena no habla español (1002 236).

Los alumnos indígenas de 0 a 14 años en el país suman 2.651.962³. De esta población, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) atiende al 43.4%. El restante 56.6% es atendido por otras modalidades como escuelas primarias generales y educación comunitaria proporcionada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Las mismas fuentes estadísticas, informan de 85 lenguas indígenas en el país. De ellas, el Nahuatl, Maya Yucateco, Mixteco y Zapoteco, agrupan el 52.1% de hablantes.

Cuadro 1
Sistema escolar de educación indígena, ciclo escolar 2002 - 2003⁴

	Centros educativos	Docentes	Alumnos
Educación inicial	1,822	2,031	49,675
Educación preescolar	8,856	14,383	305,952 (8.3%)
Educación primaria	9,470	34,062	837,296 (5.6%)
Totales	20,148 (8.9%)	50,476	1,192,096 (3.8%)

5.1.2 A modo de diagnóstico

La educación escolar indígena bilingüe irrumpe como oferta oficial en los años ochenta, en los proyectos experimentales bilingües promovidos y financiados inicialmente por agencias de cooperación técnica europea, Banco Mundial y UNICEF en Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua. A mediados de los años noventa, los países con oferta educativa indígena adoptan la interculturalidad bilingüe para dinamizar los aprendizajes y los bilingüismos, sobre la base de la identidad y cultura originaria. En 1997 México se adhiere formalmente a esta doctrina, en el marco del proyecto educativo 1995-2000 (SEP 2000c). Antes, en 1992, se reforma la Constitución (artículo 4º), que reconoce el carácter multicultural y plurilingüe del país. La principal estrategia de estas decisiones es introducir algún enfoque intercultural en los contenidos programáticos y las prácticas docentes de las escuelas y las instituciones formadoras. Este discurso intercultural resalta el impacto cognitivo y ético de las prácticas escolares y formativas.

Multilateralmente, las reformas interculturales asumen, de algún modo, los 12 objetivos estratégicos del plan UNESCO: *Médium-Term Strategy 2002-2007. Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication* (2002).

La dependencia financiera y técnica de los gobiernos nacionales es un factor clave para entender la dirección de estas reformas. De hecho, hay una interacción asimétrica entre las instituciones y discursos globales con las prácticas y organizaciones locales. Con los Estados más frágiles y pobres, según Fuller (1991, citado en Luykx 2003:2), las reformas aceleran el colapso de sistemas escolares tradicionales, iniciando acciones de descentralización y diferenciación con reglas sociales plurales que asumen y estandarizan objetivos de modernización en las escuelas y centros de formación.

México, considerado un país fuerte, con recursos y capacidad de gestión, no ha conseguido que la educación intercultural adquiera el status de propuesta viable para el conjunto nacional de alumnos indígenas, a pesar de que es prioritaria en los dos últimos programas educativos oficiales (SEP 1996, 2000a, 2000b). No menos importante, además, es el hecho de que el sistema escolar mexicano es, y por mucho, la mayor oferta-cobertura educativa indígena de América Latina (Vease Cuadro 1). Las razones para dar centralidad a esta propuesta de cambio educativo y social se legitiman por coyunturas políticas institucionales favorables hacia el multiculturalismo plural en el país (Sartori 2001). Actualmente, es una demanda permanente y muy explícita de las organizaciones comunitarias e indígenas. Además, el tema de la edu-

cación propia y el reconocimiento de las culturas y lenguas está prácticamente en todas las negociaciones entre el Estado y organizaciones indígenas, a partir de las acciones zapatistas insurgentes en Chiapas (1994).

A juzgar por las acciones y rasgos que se indican abajo, la educación escolar indígena en México transita por una activa institucionalización de la propuesta intercultural bilingüe, con un equipo técnico en consolidación, deslindándose de las prácticas indigenistas y de los debates políticos, sin mayor interacción con los proyectos críticos emanados de organizaciones indígenas de resistencia y tratando de reconvertir pedagógicamente un sistema escolar permeado por un sindicalismo indiferente que gravita fuertemente en centros docentes y con grandes insuficiencias en la coordinación, seguimiento, capacitación e investigación.

5.1.3 La política educativa pública

- La propuesta intercultural bilingüe que posee el status de política de Estado, hecho ratificado por la prioridad que se le asigna en el programa Nacional de Educación (2001-2006). Durante los primeros años se ha emprendido una estrategia de institucionalización de la interculturalidad escolar, mediante nuevos programas, creación de instituciones formadoras (Escuelas Normales bilingües y universidades interculturales), hincando la sustitución o reducción del sistema formador asociado a la Universidad Pedagógica Nacional.
- El estado mexicano ha emprendido la reorganización general del sector vinculado a los objetivos y necesidades de las poblaciones indígenas, lo que se interpreta como una estrategia de deslinde o separación ideológica con el indigenismo de tutela y paternalismo. En el marco de ese proceso no terminado, se perciben incoherencias, aún a nivel constitucional, entre el reconocimiento de derechos colectivos y otras disposiciones jurídicas que regulan lo económico y administrativo, que se orientan en un sentido claramente contrario⁵, puesto que no existen las leyes de aplicación ni los recursos suficientes para la aplicación real de la nueva normatividad.
- Existe, de hecho, una polarización entre el Estado y las organizaciones indígenas acerca del significado de Sujetos de Derecho de los pueblos indígenas, lo cual resta legitimidad a las instituciones gubernamentales para conducir la gestión de la educación intercultural. Los movimientos indígenas cuestionan la voluntad y orientación política de las instituciones oficiales, por el estancamiento en materia de autodetermina-

ción, territorialidad y control de los recursos culturales y educativos, considerados objetivos endógenos. No es seguro, por tanto, que la población indígena se apropie de los cambios jurídicos e institucionales proclives al multiculturalismo plural, porque perciben afinidades entre las reformas constitucionales, el neoindigenismo del Estado, con la apertura de la economía de mercado y sus efectos económicos y sociales (Gros 2001).

- La institucionalización de la propuesta intercultural se da en el marco de pérdida de liderazgo -y de credibilidad- de la gestión mexicana en la educación bilingüe indígena en el concierto latinoamericano. Ahora, la capacidad de iniciativa, tanto en el ámbito de los organismos financieros internacionales como en el campo de las negociaciones y alianzas con organizaciones sociales, corresponde a programas centro y sudamericanos apoyados por agencias de cooperación técnica, especialmente las europeas: la alemana (GTZ), italiana (Tierra Nuova) y finlandesa (IBIS);

5.1.4 Organización del sector educativo intercultural

- En 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos.
- Es dominante aún el posicionamiento de la propuesta bilingüe intercultural dentro del sector de la educación básica que -aunque apegado a los consensos del plan global Educación para todos- refleja los retrasos e insuficiencias identificadas por UNESCO⁶. Muy necesaria es la propuesta educativa intercultural para atender estudiantes indígenas que asisten a escuelas primarias en el Distrito Federal. Últimamente comienzan a apoyarse proyectos de Educación Intercultural en el nivel Medio Superior y Superior en regiones indígenas. También, mecanismos de apoyo para la retención de instituciones de educación superior interculturales, como la Universidad Intercultural del Estado de México, en San Felipe del Progreso.
- Continúa el desfase entre las instancias técnicas del sistema de educación indígena y el avance científico logrado en el estudio de fenómenos tales como la desterritorialización de la identidad, las relaciones entre autoestima y aprendizaje, las funciones cognitivas y sociales de la lengua materna, la reproducción lingüística y cultural en áreas no ancestrales y las dinámicas de los bilingüismos contemporáneos.

- La actual institución intercultural central ha comenzado a divulgar resultados de investigaciones, así como datos y análisis acerca de la situación educativa de la población indígena; entre otros, líneas de educación de la normatividad mínima en preescolares y primarias indígenas.
- Prevalece todavía un aprovechamiento limitado de aplicaciones eficientes e innovaciones educativas, que operan en diversas regiones etnoculturales del país y que podrían aportar ajustes enriquecedores al subsistema en materia de vinculación con las comunidades, de acciones basadas en la detección de necesidades educativas propias, de currículos alternativos diferenciales, de diseño de evaluaciones situadas y metodologías de enseñanza de la lengua materna indígena.
- Persiste un modo burocrático en el funcionamiento de las instituciones educacionales, que subordina los objetivos de modernización e interculturalización de la educación indígena a los procedimientos y prácticas de la cultura funcionaria. Por esta razón, el sistema educacional presenta estructuras y orientaciones más vinculadas al modelo centralizado, vertical y monocultural.

5.1.5 La propuesta técnica

- Con el propósito de incorporar el enfoque intercultural, de manera transversal, en los ciclos de preescolar, primaria y secundaria, se prepara un proyecto curricular que implica el diseño de la educación intercultural en aspectos socioculturales, lingüísticos y éticos. Esta propuesta supone que la educación intercultural ya no es sólo para indígenas, sino para todos los mexicanos.
- Aumentan, aisladamente, las experiencias de diseño de metodologías didácticas para la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna (L1). La metodología didáctica de la enseñanza del español como segunda lengua (L2), por el contrario, ha desaparecido del conjunto de prioridades de las instituciones centrales y de los programas formadores.
- Ha continuado con vigor la producción de libros de texto y manuales de orientación pedagógica desde las instituciones centrales.
- Desde las instituciones encargadas de la capacitación-actualización del magisterio indígena se inician estudios para reformular las bases conceptuales y metodológicas de la nascente propuesta intercultural, que incluye una reorganización completa del sector formador.

5.1.6 Procesos escolares e ideologías locales

- En todo el espectro nacional de escuelas indígenas persiste, sin contrapeso a la vista, la ideología y la enseñanza de la castellanización.
- Maestros, padres de familia, organizaciones comunitarias y aún el sector técnico intermedio de las instituciones educacionales estatales poseen escasa información y poco conocimiento de la propuesta intercultural bilingüe. Estrictamente, el trabajo pedagógico en las aulas bilingües, documentado por estudios etnográficos, revela una aplicación muy parcial de la política y metodología interculturales.
- Estructuras del sindicato magisterial y organizaciones comunitarias de oposición política desafían o reinterpretan la conducción central de la reforma intercultural bilingüe y logran establecer prioridades diferentes en el trabajo de las escuelas indígenas bilingües.
- En la dirección de visibilizar la educación indígena con enfoque intercultural han aumentado ceremonias, acciones culturales con padres y alianzas que denotan mayor participación de comunidades y actores indígenas, lo que pudiera originar nuevas organizaciones y ciudadanías para definir y operar la justicia, la administración local y la educación.

Estos indicios de proceso emergente independiente no aseguran todavía que habrá una real participación social en la implantación de la propuesta intercultural bilingüe ni que se influirá en los acuerdos que contrae el Estado mexicano con las instituciones internacionales, en nombre de políticas multiculturales y democráticas. Desafortunadamente, tampoco garantizan, por el momento, las cuestiones conceptuales, metodológicas y didácticas del desarrollo educativo indígena con profundidad y prioridad.

En resumen, la educación indígena escolarizada en el país suscita interpretaciones propias de una función o servicio establecido bajo tutela del Estado, que no ha podido insertarse con un perfil reivindicativo, innovador y democrático en el escenario actual del país. Aún es plenamente vigente la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades. Irónicamente, los mismos organismos internacionales que promovieron el ajuste estructural y la apertura económica mediante acciones afirmativas de subsidio, alertaron después sobre el grave aumento de la pobreza y la profundización de las desigualdades.

5.2 Perspectivas de la educación escolar indígena

En la dirección de juzgar el desarrollo educativo en contextos interculturales indígenas desarrollaré tres líneas de análisis para explorar la complejidad estructural y las variadas interdependencias de esta situación. La primera es el conjunto de objetivos contemporáneos que dan sustancia al desarrollo humano, tales como la democratización, la multiculturalidad plural, el derecho indígena y el respeto a la diversidad, que originan los actuales debates políticos y científicos acerca de las particularidades y la importancia de los pueblos originarios en la ingeniería de las naciones actuales. En esta línea tienen especial interés los resultados históricos que producirán las relaciones globales entre el proyecto central y la etnodiversidad en las sociedades contemporáneas.

La segunda línea de análisis es la construcción y la transformación del sistema de educación indígena escolarizada a la luz de las propuestas interculturales gubernamentales y los correspondientes compromisos internacionales del Estado mexicano en materia de educación y cultura. El sector educativo intercultural intenta producir una escisión, respecto de las instituciones neoindigenistas, lo que puede permitirle un desarrollo separado de condicionamientos políticos. El país dispone del mayor sistema escolar indígena latinoamericano y de grandes ventajas en infraestructura docente y material. Sin embargo, al contrario de lo esperado, la educación bilingüe muestra indicadores críticos, anacrónicos y de incoherencia respecto de las expectativas de los movimientos y comunidades indígenas.

Y la tercera línea de análisis es la posibilidad de trazar una trayectoria secuencial de diferentes ortodoxias de reforma educativa indígena. En esta parte se discutirá la posible discontinuidad de las principales propuestas institucionales. Se sugerirá aquí que la educación indígena mexicana ha heredado una tradición bilingüista en lo programático, pero castellanizadora en la enseñanza. Surgirá, inevitable, la pregunta: ¿cuáles son las mejores estrategias para generalizar la propuesta intercultural bilingüe? Después de 20 años de discursos interculturales innovadores, ¿se establecerá un nuevo proceso modal de cambio, teniendo a las escuelas bilingües como centro del cambio?

“El fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y 70 por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad, ... nos legó una serie de lecciones que hemos de tener en cuenta Quizá la más importante de las lecciones fue la aseveración de que los cambios en educación son eficaces si y sólo si son asumidos por los docentes en forma individual y como colectivo en una escuela”. (Murillo 2003:1)

5.2.1 La educación intercultural en el marco del multiculturalismo contemporáneo

El multiculturalismo es la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos. Su problemática contemporánea consiste en la presencia y operación del capitalismo como sistema mundial. El multiculturalismo contemporáneo, por varias vías, convive simbióticamente (Fishman 1984) con la homogeneización sin precedentes del planeta. Esta coexistencia simbiótica, de hecho, excluye la posibilidad de una eventual caída del capitalismo, y más bien focaliza la energía crítica hacia las luchas electrónicas y fácticas en torno a las diferencias culturales, los derechos de las minorías étnicas, inmigrantes, gays y lesbianas y los diferentes estilos de vida (Leick 2001). A menor escala, Dietz (2003) propone que el multiculturalismo tiene un potencial transformador de las identidades y apunta hacia la redefinición y reimaginación del Estado - Nación, moviendo las fronteras entre lo étnico, lo nacional, y lo global.

El Estado-Nación contemporáneo se reorganiza radicalmente en campos tales como el trabajo, el uso de la tecnología, la educación, las comunicaciones y la economía. Un factor que influye en las nuevas políticas culturales y educativas es la etnicización de lo nacional, a partir de la reivindicación y trabajo recreados de las raíces étnicas; es decir, un renovado regreso a las formas primordiales de identificación, proceso típico de las comunidades originarias. La implicación de esta regresión es la posibilidad de resistir o sobrevivir a la tendencia universal del mercado mundial. Hasta ahora, se observa que los procesos de etnicización o identificación primordialista pueden significar la desintegración o la multidireccionalidad (García Canclini 1989) en la organización del proyecto global. Tal vez la lección más importante de la política postmoderna es que la coexistencia simbiótica entre la forma universal del Estado - Nación con la etnodiversidad se sustenta, en precario y temporal equilibrio, entre los intereses y necesidades étnicas particulares y la función potencialmente universal del mercado. La globalización actual, a través del mercado global, supone su propia ficción hegemónica de tolerancia multiculturalista, respeto y protección de los derechos humanos, democracia y otros valores. Al mismo tiempo, implica también su 'universalidad concreta' en un orden mundial.

Discursos y movimientos sociales que invocan el carácter liberador del multiculturalismo desarrollan por necesidad una perspectiva contrahegemónica, en el sentido de que buscan desestabilizar y contender con los valores y significados que operan con el dilema dominación Vs. subordinación en todos los ámbitos de la sociedad, y cuyas prácticas culturales reproducen inequidades (Touraine 1989).

En tal dinámica, y en poco tiempo, los objetivos de los discursos y movimientos sociales han ido ampliando su alcance: de la ética del pluralismo y la tolerancia al rediseño de las estructuras públicas como garantías de igualdad y conservación cultural, para llegar actualmente a cuestionar la moralidad del poder político y la creación de nuevos modos de pluralismo político (Vertovec 1998).

En el marco de la enorme dificultad de compatibilizar la organización de las diversidades culturales con el pluralismo político, los países que reconocen el multiculturalismo interno comienzan a advertir la problemática de ofrecer la preparación técnica y las condiciones políticas suficientes para atender las necesidades educativas y sociales de la población multicultural de estudiantes. Nuestros sistemas educacionales, más particularmente, los profesores, aún no entienden ni se apropian del sentido profundamente emancipador de enseñar en una perspectiva multicultural y multilingüe (K. Gutiérrez & Mc Laren 1998).

En América Latina, naciones con reconocida tradición escolar indígena apuestan a concepciones interculturales, basadas en los derechos culturales, en el mejoramiento de la calidad educativa y en la pluralidad lingüística para interactuar armónicamente con el multiculturalismo de la sociedad. Como modo de cambio intercultural, realizan todavía acciones de reorganización del sector escolar, formador y capacitador. También acciones de aplicación ejemplar o innovador de programas interculturales, especialmente, en educación básica. Todavía las intervenciones interculturalistas y las reivindicaciones étnicas tienen menor presencia que los esfuerzos por arraigar el bilingüismo como un soporte de la comunicación educativa y por producir la transferencia cognitiva y académica desde la lengua materna indígena a la lengua más hablada en nuestros países, en el mejor de los casos.

La década de los 90 constituyó el tiempo de legitimidad de las doctrinas de los derechos indígenas y la interculturalidad en educación. Y las Constituciones Políticas y las políticas públicas, los nichos de reconocimiento. Sin embargo, faltan las adhesiones y compromisos de las sociedades nacionales, los sujetos y sectores excluidos. Dos preguntas no triviales surgen al respecto: ¿cómo operará la apropiación social de la interculturalidad educativa? ¿Qué objetivos y mecanismos será necesario activar para lograr ese cambio social y político?

A modo de recuento, desde instituciones jurídicas (Presidencia, Congreso), financieras y, especialmente, desde los centros técnicos del sistema educacional se han perfilado tres estrategias para aumentar el impacto del enfoque intercultural bilingüe en América Latina:

1. El multiculturalismo y también el multilingüismo, es decir, la diversidad lingüística y cultural, han sido reconocidos como referentes esenciales de políticas públicas de los países.
2. Las escuelas buscan nuevas alianzas con la sociedad para recuperar su incidencia en la ética ciudadana, razonada y democrática.
3. En los diseños curriculares, identidad, cultura y derechos indígenas han tomado el carácter de prioridad formativa y didáctica por sobre los tópicos lingüísticos.

La tercera estrategia puede especificarse más, identificando modalidades de cambio técnico. Primero, una modalidad terminológica. Las instituciones latinoamericanas han consagrado la expresión 'educación intercultural bilingüe' como reflejo de las prioridades mencionadas arriba. Con ellos, se ha tomado un atajo que ha soslayado la discusión conceptual y caracterizadora del enfoque. Fuera de consideración han quedado expresiones como las siguientes: educación multiétnica (acuñada originalmente por los partidarios del enfoque asimilacionista tradicional), educación multicultural (empleada originalmente por los primeros movimientos multiculturalistas) y educación intercultural (Europa Continental y Sudamérica, principalmente).

Una segunda modalidad técnica es focalizar el cambio hacia el diseño educativo, la formación de recursos docentes y las prácticas escolares, generando una desvinculación con sectores y discusiones sociales compatibles. El resultado es que los centros técnicos se ocupan de las normas y del discurso de lo intercultural en la escuela, mientras que los demás científicos sociales discuten la interculturalidad y la multiculturalización de la sociedad.

Y una tercera, es jerarquizar las prácticas normativas por sobre el nivel analítico. En todos los sistemas escolares que han adoptado cambios interculturales, los textos programáticos y normativos predominan muy por encima de las investigaciones básicas y empíricas que buscan estudiar y valorar el impacto real que tienen las transformaciones educativas propuestas.

Como en otras latitudes, la reorganización multicultural de las sociedades latinoamericanas con la ética ciudadana y plural, principalmente, se promueve en ciertos ámbitos educativos, en especial, en la escuela básica y la universidad. El multiculturalismo movido por el mercado, el consumo de tecnologías de información - comunicación y las alianzas políticas operan con otra ética. En cambio, los valores y el desarrollo de prácticas afines a la interculturalidad educativa exigen intervenciones sociológicas (Touraine 1981 y 1999) que asesoren y den seguimiento al proceso formativo del alumnado multicultural, a fin de contrarrestar los excesos tanto universalistas como particularistas⁷.

En México, los centros formadores interculturales (escuelas Normales bilingües y universidades indígenas, hasta ahora) se consideran sitios clave para la formación de una cultura de capacidad que fomentaría procesos de subjetividad emancipatoria e identidad grupal, cuya cohesión no dependa de la homogenización ni de la exclusión de las diferencias (Mc Laren 1995).

En suma, el análisis de la educación en la perspectiva intercultural implica un compromiso con el objetivo de inclusión; entender cada vez más claramente las barreras económicas, políticas y culturales a la justicia social y comprender cómo podemos compartir verdaderamente el poder y pasar de una simple crítica a estrategias para edificar y transformar las escuelas, los sistemas económicos y la vida comunitaria.

Las reformas educativas sensitivas a la diversidad han asumido la utopía de la sociedad multicultural armónica y democrática con la lógica de las economías abiertas, que pueden afrontar subsidios para la pobreza y las inequidades. A pesar del impacto limitado, las doctrinas de la interculturalidad y la participación han comenzado a desmontar las creencias y prácticas monoculturales y a desestabilizar los baluartes verticalistas y euroculturales, pero aún se requiere una transformación radical de las jerarquías en las interacciones e intercambios entre poblaciones lingüística y culturalmente diversas.

Más allá de la interpretación de la realidad actual en clave optimista o pesimista, hay que admitir que enfrentamos un horizonte ambivalente, con peligros reales, pero con un gran potencial de transformaciones favorables. Y en este contexto, “no deja de ser sorprendente el amplio consenso que existe desde todas las visiones en considerar la educación como factor determinante para lograr sociedades auténticamente modernas, es decir, capaces de conciliar libertad individual y sentido de pertenencia, y conjugar progreso, equidad y democracia” (Ottone 1997: 247). Como bien plantea Stavenhagen (1999), las nuevas democracias latinoamericanas tendrán que asumir los entornos pluriculturales multiétnicos de sus poblaciones en el marco de un concepto diferente de ciudadanía multicultural.

El multiculturalismo contemporáneo definirá el entorno real de las posibilidades de desarrollo de las comunidades en los próximos años, continuarán sus impactos y no se detendrá con las legislaciones. No obstante, se espera de la escuela un papel que no puede afrontar porque en las interdependencias de la globalización la comunicación, la información, los servicios y la ética intercultural no se articulan ni se solucionan desde la escuela, sino que constituyen la función de las industrias culturales.

5.2.2 El sector interculturalista indígena se escinde de las tradiciones indigenistas

A partir de la revolución social de 1910, la educación escolar de alumnos indígenas fue una gestión mixta de valerosos maestros con el sector indigenista, que emprendió diversas acciones y proveyó siempre los recursos. Este origen se define como una variada serie de instituciones indigenistas escolares y diversas propuestas político-culturales y lingüísticas. Esta técnica cambia a finales de los '70, cuando se crea el subsistema de educación indígena, bajo la gestión dominante de la Secretaría de Educación Pública. Pero las huellas del indigenismo no desaparecieron del todo en el actual universo de escuelas indígenas mexicanas. Ni siquiera la doctrina de la modernización educativa pudo eliminar esos resabios colonialistas internos. Sin embargo, la implantación de la doctrina intercultural bilingüe del actual programa educativo (2001-2006) parece crear una verdadera escisión con el indigenismo.

Un rasgo constante de los programas escolares indígenas, desde 1936 a la fecha, es la reiterada, pero hasta ahora invariable orientación bilingüística, sin que se haya podido conformar un modelo educativo congruente con los orígenes reivindicativos de la educación indígena y sin conseguir todavía un impacto pertinente y alternativo sobre la práctica docente del magisterio indígena.

¿Será diferente la suerte de la propuesta intercultural bilingüe? Los documentos programáticos oficiales inmediatamente anteriores (Cf. DGEI-SEP 1986 y 1990), si bien actualizan sus bases técnicas, carecen de un proyecto académico viable (curricular y metodológico): recargaron sus diseños con acciones administrativas racionalizadoras (Habermas 1989). Los documentos programáticos institucionales actuales se encuentran en una fase incipiente, insinuando su perspectiva a partir de tres prioridades: normalización en el funcionamiento laboral del sistema escolar, ampliación del alcance de la interculturalidad a otros ciclos educativos y la asunción del ambiguo bilingüismo real, como objetivo del programa⁸.

Una rapidísima ojeada histórica nos mostrará una variada sucesión de postulados políticos, culturales y lingüísticos. En los años 20, se instituye la concepción de la integración nacionalista, que impulsa la incorporación de los indios y los mestizos en la sociedad nacional a través de la escuela rural, concebida explícitamente como una institución de cambio social y de castellanización.

En mayo de 1939, bajo la inspiración del relativismo cultural, la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas y, poco después (abril de 1940), el Primer Congreso Indigenista Interamericano, corrigen la imposición del caste-

llano como lengua general y se reformula la política integrativa proclamando el respeto a la dignidad y a la cultura del indio. Es más, se declara iniciada la 'era científica' de la educación indígena en México. Con este pretexto, se da entrega a otra intervención norteamericana al autorizar la injerencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), avanzada del evangelio protestante en el funcionamiento de esta educación.

Entra en juego, durante 1964, un indigenismo de participación que sigue las concepciones de dependencia y marginalidad desde la perspectiva de la CEPAL. Se crea el sistema nacional de promotores bilingües, importante embrión del magisterio indígena mexicano.

A partir de 1968 se desarrolla, entre otras, la corriente etnicista que postula el controvertido principio de que las culturas indígenas poseen opciones fuera del sistema capitalista, ya que no basarían su legitimidad en términos de la cultura nacional, sino en un pasado propio y distinto (Cf. Bonfil 1989)⁹.

En forma por demás declarativa, esta concepción trata de ser introducida y aplicada en el llamado modelo bilingüe y bicultural; sin duda, el proyecto más difundido, conocido y aceptado en abstracto dentro del ámbito indigenista escolar. Paradójicamente, a causa de la descentralización administrativa puesta en marcha por el programa "Educación para todos" (1976-1982), y en nombre de la educación bilingüe bicultural, se generaliza e intensifica la castellanización directa, compulsiva e improvisada, en toda la geografía del subsistema de educación indígena (Cf. Aguirre Beltrán 1987).

En el siguiente período gubernamental, se anuncia la propuesta curricular bilingüe, quizás el intento programático más consecuente e interesante de los últimos cuarenta años, que sufrió el rechazo o postergación de la propia Secretaría de Educación Pública en el sexenio de la 'renovación educativa' (1982-1988), lo que bloqueó cualquier posible puesta en práctica. En los años 90, el programa de modernización educativa se asume como una coyuntura diferente y superior para la educación indígena. Diez años después, el Gobierno Federal adopta la doctrina de la educación intercultural bilingüe y decide la reorganización completa del sector escolar indígena, incluyendo la sustitución o creación de instituciones formadoras, materiales didácticos, becas y nuevas reglas para la educación rural indígena.

En realidad, si nos atenemos a las prioridades declaradas por la política social del Estado Mexicano durante la segunda mitad del siglo XX, esta cantidad y variedad de propuestas educacionales para el sector indígena no debiera causar extrañeza alguna (Cf. Tello Macías 1990). Más bien, lo que sorprende por su persistencia es la brecha muy manifiesta entre el adaptable dis-

curso indigenista y la realidad escolar en las zonas indígenas, la cual continúa exhibiendo una incontrarrestable tendencia castellanizadora y el desplazamiento de la lengua y cultura autóctonas. Y de paso, muestra que el actual sistema nacional centralizado no es garantía de equidad educativa y que no ha podido solucionar los resultados escolares regresivos.

Un resultado adverso, de rezago, permanece en la educación escolar indígena en México desde que se convirtió en sistema nacional: no ha producido la implantación completa de algún diseño bilingüe (es temprano para lo intercultural) en las miles de escuelas bilingües indígenas del sistema, sea el enfoque teórico que fuere. Existen, ciertamente, numerosos intentos documentados, tanto por la Dirección General de Educación Indígena (SEP) como por investigaciones sociolingüísticas y educativas, que muestran esfuerzos puntuales y limitados a la alfabetización en lengua materna indígena (entiéndase, lecto-escritura de umbral inicial) y a la práctica del español hablado. Por otro lado, cabe reconocer también que han ocurrido numerosas experiencias puntuales tendientes a instalar prácticas culturales en el trabajo escolar, tales como tecnologías tradicionales agrícolas, recuperación de vestimentas, promoción de nombres indígenas, recopilación de tradiciones orales y otras.

Con alta frecuencia, procesos escolares que adoptan la ortodoxia bilingüe se localizan en la habilitación lingüística de los alumnos indígenas durante los grados iniciales de la educación primaria, especialmente en preescolar y primer grado, momentos escolares en los que las propuestas son más bilingües. Las características programáticas de los demás grados de la educación indígena, en estos momentos, en poco se distinguen respecto de cualquier escuela rural mexicana. Es de destacar, por otra parte, que las iniciativas con más arraigo y éxito para profundizar e innovar radicalmente la educación indígena provienen, en algunos casos, de gestiones estatales y, más frecuentemente, de comunidades o de organizaciones étnicas independientes, que plantean acciones escolares desde fuera del sistema centralizado.

La interpretación que cabe en este caso es que existe una incompatibilidad no resuelta en cuanto al modo del cambio de las comunidades indígenas. Proyecto institucional o proyecto de autodeterminación es el dilema que las políticas interculturales no pueden ignorar y que está dificultando la apropiación comunitaria de la doctrina de la interculturalidad.

Formular un juicio sobre el bajo impacto en el desarrollo del bilingüismo escolar, la formación - capacitación insuficiente de los maestros indígenas, la capacidad para producir y acceder a fuentes académicas de la información y la apropiación muy inicial de la doctrina de la interculturalidad educativa se antoja como una tarea evaluativa inalcanzable, si no se identifican los

significados y los objetivos que emanan de las instancias responsables de la administración y ejecución de esta función social y diferentes actores educativos. No se trata de juzgar las diversas gestiones gubernamentales, sino de posicionar un plan de cambio educativo de largo plazo, dando continuidad y progresividad a las acciones. Todavía no se lograron los consensos sobre las reformas y las estrategias de cambio que se requieren. Más debatible aún es el horizonte social mexicano donde se articulará la educación intercultural bilingüe, la política social y el desarrollo económico del país.

5.2.3 Principales transiciones de la educación escolar indígena en México

La historia mexicana de la educación escolar indígena, especialmente a partir de los años 30, muestra un crecimiento explosivo de la cobertura y, por ende, de un subsistema escolar tendiente a la diferenciación formativa. Nacida como un servicio importante del sector indigenista, sigue una trayectoria de transferencia paulatina al sector responsable de la educación básica, con diversas modalidades de organización. En este transcurrir institucional, estrechamente ligada a las sucesivas gestiones presidenciales, ha probado parámetros vinculados a la enseñanza bilingüe y a los entornos culturales, ha aplicado diseños curriculares subordinados a los programas nacionales, ha mejorado considerablemente la tecnología y la producción de libros de texto en lenguas indígenas y, en el último tiempo, ha emprendido la creación de nuevas instituciones formadoras de maestros indígenas (Escuelas Normales Indígenas y Universidades Indígenas).

No obstante, cual pesado fardo, la educación escolar indígena continua como un proyecto poco coherente con las necesidades de las poblaciones indígenas, con poquísima vinculación con el mundo laboral y las condiciones socioculturales que imperan en el país. Pese a la ideología etnicista que predomina en sus planteles, esta educación no puede sacudirse de la asociación política con los gobiernos federales y estatales y de ser un espacio de castellanización generalizada.

Con frecuencia, se cuestiona el papel de las instituciones formadoras en esta situación. Pero también se desarrolla el debate en torno a las responsabilidades de los sectores gubernamentales y comunitarios sobre las escuelas, en la confianza de que la participación, democratización, formación autogestoria, aprendizaje situado y evaluación de la educación escolar indígena, por ejemplo, tendrían mucho más viabilidad si provinieran de las alianzas con las comunidades de base.

Por otra parte, con fines de evaluación y de planificación, se ha producido cierto interés por sistematizar la historia de la educación indígena latinoamericana. Desde sectores técnicos de proyectos EIB con apoyo internacional y desde investigadores, especialmente, se ha intentado establecer una suerte de historia científica de las orientaciones principales o, figurativamente, paradigmas de la educación indígena escolarizada, a fin de enfatizar la progresividad y el carácter alternativo de la doctrina intercultural bilingüe.

Las postulaciones paradigmáticas, hay que hacerlo notar, pueden crear la ilusión de que los llamados paradigmas representan ciclos reales acabados de desarrollo educativo. Como si fuera un borrar y contar de nuevo, desaparecen los problemas y los rezagos, por el simple hecho de operar con nuevas categorías y modelos educativos. El caso mexicano es particularmente significativo. Dificultades presentadas desde los inicios de la educación bilingüe, tales como la normalización ortográfica de las lenguas indígenas, la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna y la metodología para la enseñanza de segundas lenguas (español y lengua indígena, en determinados casos) permanecen como tareas técnicas por resolver, pero que los maestros afrontan de cualquier modo porque la enseñanza y el aprendizaje no se detienen a esperar a los técnicos. No es extraño, por tanto, que concepciones y recomendaciones de 2004 se afronten con una pedagogía de hace 50 años. En consecuencia, la aplicación coherente de algún modelo de interculturalidad bilingüe (EIB) no depende únicamente de los paradigmas u ortodoxias de reforma educativa. Se requiere todavía de mucho más.

Sin embargo, una cosa a favor debemos reconocer en esta línea de análisis: los diversos intentos de cambio programático y metodológico reflejan una voluntad política muy consolidada internacionalmente de influir en el futuro de la sociedad y la identidad indígena, redefiniendo el papel de la educación en el vasto esfuerzo de permitir la realización al mayor número de individuos de origen indio y afroamericano de los actuales países latinoamericanos (Cf. Lesourne 1993, Le Bot 1997 y Albó 1995). Nos ayuda, de algún modo, a imaginar el itinerario de las transformaciones que será preciso lograr.

En trabajos anteriores (Muñoz 1998, 2000), he propuesto que los intentos por establecer la historia científica de la educación indígena operan con el procedimiento de identificar rasgos o factores principales de la etnicidad o indianidad. Ciertamente, se manejan los elementos ya clásicos tales como el lenguaje, la identidad, la tradición oral, cosmovisión y cultura material. Las tres principales concepciones de la educación indígena escolarizada, como veremos, muestran distintas jerarquizaciones de esos factores de la etnicidad. Por esta razón, la apropiación de la propuesta intercultural bilingüe pasa por ins-

talar la cultura y la identidad en el centro de la acción educativa, dentro de la cual el lenguaje es el artefacto simbólico que posibilita una comunicación, un diálogo, una interacción propicia para el pensamiento, el conocimiento y el desarrollo sicosocial, situado en las coordenadas de la matriz cultural indígena. Este es el impacto ideológico de la sustitución del paradigma de la educación bilingüe bicultural, hasta el momento. Antes, en los años 70, la doctrina del bilingüismo y biculturalismo en la educación indígena había remplazado la vieja propuesta integracionista de los años 30 llamada “educación bilingüe”. Se trata, por tanto, de un continuo que arranca de la concepción lingüística de la educación bilingüe, pasa por una fase de dualidad lingüística en un marco preferentemente monocultural y tiende en nuestros días a una concepción cultural y de Derecho.

Esta hipótesis clasificatoria, para los efectos de este análisis, se sustenta en tres principios:

1. La cultura es un factor central (etnicidad-identidad) en el aprendizaje y formación del alumno indígena y no indígena.
2. La educación debe incidir en el desarrollo general de las poblaciones indígenas y
3. Las lenguas históricas y las prácticas comunicativas poseen un carácter constituido en los mundos indígenas específicos.

Presento esta hipótesis de secuenciación conceptual en el cuadro 2:

Cuadro 2
Propuestas principales de la educación indígena escolarizada

• Educación bilingüe (EB)	Modelo democratizador
• Educación bilingüe bicultural (EBB)	Modelo de capital humano y de superación de la marginalidad
• Educación bilingüe intercultural (EBI) • Educación intercultural bilingüe (EIB) educación indígena educación multicultural	Modelos liberales de capital humano
Educación endógena educación propia Etnoeducación	Modelos críticos de resistencia

De acuerdo con los principios mencionados arriba, la primera ortodoxia o paradigma (educación bilingüe) admite la caracterización como *propuesta de la diversidad como problema educativo y de desarrollo*. Es decir, tanto la cultura como la lengua indígenas son considerados obstáculos para la incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Con base en concepciones democratizadoras se realizan acciones que flexibilizan el acceso a la educación y comunicación, mediante estrategias bilingües de transición al mundo e idioma hispanicos. No fue extraño ver en este período la sustitución practista de los esquemas transicionales por prácticas castellanizadoras directas.

La segunda ortodoxia o paradigma (educación bilingüe bicultural) puede caracterizarse como la propuesta de la diversidad como recurso: Con base en la concepción de permitir el acceso de las mayorías a la educación y al desarrollo industrial, se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidades. Por razones de política mundial, se asume el principio de la interculturalidad dual o polarizada, que circuló en estos ambientes educativos como la biculturalidad complementaria al bilingüismo. En este rango histórico, se construyen los primeros y pioneros sistemas educacionales indígenas en países tales como México y Ecuador. Sin embargo, dada la escasa experiencia innovadora y la casi inexistente investigación de la educación indígena en la época, el factor lingüístico continuó gravitando centralmente, con principios y tecnología de la lingüística aplicada. Prevaleció, en suma, la castellanización y la monoculturalidad tanto en los currículos como en los aprendizajes. No se transformó, en el fondo, la escuela pública indígena.

El tercer paradigma (educación intercultural bilingüe o educación multicultural) constituye la expectativa que se aspira a contribuir y puede caracterizarse como la propuesta de la diversidad como Derecho. Una de las circunstancias relevantes de esta educación alternativa es la negociación o discrepancia no terminada entre las instituciones educacionales y los movimientos y organizaciones indígenas. En el cuadro 2 presento esta discrepancia como la lucha entre modelos neoliberales de capital humano y modelos críticos de resistencia. En todo el continente, puede observarse esta contradicción, que está teniendo y desvirtuando el desarrollo educativo en las regiones interculturales. Dos componentes cruciales en los modelos críticos de resistencia que plantean las comunidades indígenas son la autonomía y el control endógeno autogestionario de la educación. Las comunidades costeñas de las regiones autónomas de Nicaragua, por citar un ejemplo, son las únicas que han logrado hace 15 años la incorporación del estatuto de autonomía en la Constitución Política.

La concepción, administración y aplicación del enfoque intercultural y bilingüe, si bien muestran convergencias en cuanto a la orientación incluyente de las políticas públicas y a los principios subyacentes en las ortodoxias de cambio educativo, muestran un alto grado de diferenciación y complejidad en las regiones indígenas de los países latinoamericanos. Las diferencias no sólo se refieren a la normatividad jurídica y a las realidades sociopolíticas específicas, sino a las modalidades de organización educacional, tecnologías de libro de textos, niveles de estandarización de las lenguas indoamericanas, formación y capacitación de profesorado indígena; también ciertamente, a las modalidades culturales de pensar, conocer y de enseñar dentro y fuera de la escolarización en la comunidades indígenas. Por eso, el desarrollo de las nuevas identidades individuales y colectivas que propugne la educación escolar indígena reclama también una perspectiva flexible, múltiple, compleja y evolutiva para comprender los problemas fundamentales y globales de la ciudadanía multicultural (Morin, Edgar en Bocchi & Ceruti 2004).

5.3 Algunas reflexiones finales

A pesar de las discusiones y propuestas trascendentalistas de la educación sensitiva a la diversidad lingüística y cultural, pueden observarse dos tendencias comunes en los países de la región: primero, la educación escolar indígena es un área de inversiones y subsidios públicos, que se traducen en gestión, administración, financiamiento y evaluación oficiales, con organización nacional. Segundo: los sistemas nacionales o proyectos especiales en el sector de la educación básica, extendida a 9 ó 10 grados escolares, pero cargada de indicadores críticos o de rezago, lo cual aumenta la “fragilidad” social de la interculturalidad educativa: no sólo necesita la apropiación de la ciudadanía multicultural, sino también eficiencia, pertinencia, calidad y participación.

Estas reorientaciones representan acuerdos y objetivos que los Estados nacionales han suscrito con la corriente internacional de humanización del desarrollo y profundizan la modernización educativa, con sus componentes de equidad de la calidad y la pertinencia. Es la importancia que tiene el programa Educación para todos, promovido por la UNESCO en el Foro Mundial de Educación en Jomtien, hace más de diez años. Esta inserción multilateral puede explicar por qué la educación indígena muestra rasgos de un desarrollo institucional tutelado.

En tanto pública, la educación escolar indígena se vincula con la reforma educativa nacional y trata de sumarse a otras reformas del Estado. El sistema de la educación indígena pública participa en reformas institucionales, que

se orientan a dar más poder a actores regionales. “La mas importante de las reformas estructurales fue la descentralización de la educación básica y normal” (SEP 2000b:6). Cabe, en consecuencia, preguntarnos: ¿Quiénes son los actores sociales de la educación intercultural bilingüe? Una posibilidad necesaria, interesante, aunque no ejercida plenamente, es la alianza entre actores sociales (externos e internos) tanto para la gestión como para el desarrollo de la educación básica. Eventualmente, esta interacción hacia fuera del sector educativo podría transferir el enfoque intercultural a otras políticas sociales. Tales como la procuración de justicia, los medios de comunicación y servicios de salud.

Las acciones y programas interculturales del Estado mexicano han adoptado la bidireccionalidad. A modo de dirección principal se declara que la educación destinada específicamente a los grupos indígenas se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, doblamiento, organización social y formas de producción y trabajo. La segunda se refiere a la población no indígena, a fin de combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y promover una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la contribución histórica de la Nación. (Idem: 75-76)

Se ha ampliado el concepto de territorialidad, en torno a dos cuestionamientos muy sensibles: primero, la descentralización de la función educativa en cuanto se admite la inequidad sobre los emigrantes de las zonas rurales hacia las ciudades que demandan servicios de educación básica. El hecho de que los servicios para indígenas se hayan concentrado en las regiones de origen ha reducido grandemente la experiencia institucional de esta educación en zonas urbanas. Y segundo, de un grado parcial, tiende aceptarse la autodeterminación y soberanía de las comunidades indígenas para desarrollo de su proyecto de vida.

Por último, como si fueran cuestiones de legitimidad de la política educativa y de gobernabilidad del sistema escolar mexicano, resulta fundamental el problema de la democratización de la gestión, quiénes participan en las definiciones y en las decisiones. Detrás de los actores indígenas no solo hay hablantes de lenguas originarias, patrimonios de la nación, sino también identidades étnicas, culturales, de género o simplemente comunidades humanas.

Ahora bien, la participación activa de pueblos, comunidades y líderes para lograr la aprobación de la doctrina intercultural bilingüe seguramente pondrá en otro orden y con otros significados todas las dimensiones esenciales de un proceso educativo escolarizado, como son el propio sistema, los docentes, las escuelas, los aprendizajes y las comunidades educativas. Esto es, todo lo necesario para construir una educación congruente con los orígenes ideológicos, las necesidades y las expectativas de los pueblos indígenas.

Con base en los consensos y recursos que activan los organismos multilaterales y la nueva ortodoxia interculturalista y de calidad, se presenta una nueva oportunidad a los programas culturales y educativos en las regiones indígenas que podrán romper la colosal, prolongadísima e inaceptable brecha entre las propuestas educativas y las realidades escolares.

Notas

- 2 Cf. Portal SEP, Secretaría de Educación Pública, tomado de : <http://www.sep.gob.mx/wb/wb2/sep>.
- 3 Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda 2000, INEGI.
- 4 Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), estadística de educación, 2002. Los porcentajes indicados se comparan con el total de estudiantes y de escuelas en México, de todos los niveles educativos. Cabe agregar que la educación indígena se ofrece en 24 Estados: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán.
- 5 El debate en torno a la promulgada Ley sobre el derecho y cultura indígenas en agosto de 2001 es una clara muestra de las discrepancias entre el Gobierno y otros sectores, incluidas organizaciones indígenas (Perfil La Jornada, abril 28, 2001).
- 6 El propio Director General de la UNESCO ha señalado insuficiencias e incumplimientos con la política mundial de EDUCACIÓN PARA TODOS (Jomtien), en los siguientes aspectos: 1° Poca atención a los aprendizajes informales. 2° Lentitud en la redefinición de las necesidades educativas, particularmente en lo tocante a los contenidos educativos que representen la diversidad cultural, lingüística, étnica y de género. 3° Aumento de las desigualdades dentro de los sistemas educativos: pobres, grupos minoritarios y discapacitados apenas han sido considerados. 4° Poco desarrollo de la educación inicial en las áreas rurales, aumento de la brecha tecnológica, reduciendo las posibilidades de que las tecnologías de información sirvan a las necesidades específicas. 5° Por ultimo, el financiamiento deficitario de la educación básica (SEP 2000^a).
- 7 Sectores contrarios al multiculturalismo cuestionan la focalización en torno al ámbito educativo y académico como campo preferencial de actuación y reivindicación y la insistencia en la necesidad de construir comunidades delimitables y portadoras de identidades discernibles. Postulan que a pesar de todos los esfuerzos por multiculturalizar el ámbito académico, la mirada hacia el 'otro' externo muestra poca diferencia con la clásica percepción colonial de la creatividad cultural.
- 8 No falta en los documentos institucionales acerca de la educación indígena el propósito de promover el bilingüismo en los alumnos. Para ello se han utilizado un sinfín de terminologías. La actual Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe utiliza la oscura noción de bilingüismo real, posiblemente para implicar la convergencia entre el bilingüismo funcional y el desarrollo armónico de la lengua escrita en la lengua materna y la segunda lengua. Pero la cuestión de fondo no son los calificativos gubernamentales, sino la formulación de políticas educativas y lingüísticas sin tener adecuados conocimientos sobre las interrelaciones y el paralelismo entre el bilingüismo social y el

- aprendizaje escolar. Cf. Ninyoles 1980, para la expresión bilingüista.
- 9 La ANPIBAC (Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües) adquirió un enorme liderazgo en este proceso de inserción de la educación bilingüe indígena y de las acciones organizativas y culturales en el contexto de las instituciones oficiales. En los hechos, se constituyó en una de las vanguardias más interesantes de la época.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo
 1987) “Sobre teoría e investigación en la antropología social mexicana” en *Papeles de la Casa Chata* 3:79-87.
- Albo, Xavier
 1995 *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*, CIPCA & UNICEF- Bolivia.
- Bocchi, Gianluca & Mauro Ceruti
 2004 *Educazione e globalizzazione*, Prefazione de Edgar Morin e Introduzione, Raffaello Cortina editore, Milano.
- Bonfil, Guillermo
 1989) México profundo. Una civilización negada, editorial Grijalbo, México
- Dietz, Gunther
 2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada & CIESAS - México, Granada.
- Dirección General de Educación Indígena
 1986 *Bases generales de la educación indígena*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Dirección General de Educación Indígena
 1990 *Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Fishman, Joshua
 1984 *The Rise and Fall of the Ethnic Revival, perspectives on language and Ethnicity*, Mouton Publishers, Berlin.
- García Canclini, Néstor
 2001 “Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijalbo, México.
- Gros, Christian
 2001 “Etnicidad, violencia y ciudadanía, Algunos comentarios sobre el caso latinoamericano, IHEL-Universidad de Paris III, Cátedra Patrimonial CIESAS-CONACYT.
- Gutierrez, Kris & P. Mc Laren
 1998 “Políticas globales y antagonismos locales: La investigación y la práctica común como disidencia y posibilidad”, en Mc LAREN, PETER (ed): *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, Siglo XXI editores, México, 193-223.

- Habermas, J.
1989 El discurso filosófico de la modernidad. Editorial Taurus, Buenos Aires.
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI)
2000 XII Censo General y Vivienda 2000, México.
Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEGI)
2002 Estadísticas de educación, México.
- La Jornada
2001 “Modificaciones del Senado a la ley Cocopa”, Perfil La Jornada, 28 de abril de 2001.
- Le Bot, Yvon
1997 *Subcomandante Marcos: El sueño zapatista*, Plaza & Janés editores, México.
- Lesourne, Jacques
1993 *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*, editorial Gedisa, Barcelona.
- Luykx, Aurolyn
2003 “Diversity in the New World Order: The Globalization of Educational Policy in indigenous Latin America”. Ms.
- Mc Laren, Peter
1995 *la escuela como un performance ritual. Hacia un economía política de los símbolos y gestos educativos*, Ed. Siglo XXI, México.
- Muñoz Cruz, Hector
1998 “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas”, en *Revista Iberoamericana de Educación 17*, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 31-50.
- Muñoz Cruz, Hector
2000 *Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México*, Documento base Seminario sobre Políticas educativas y lingüísticas en regiones interculturales de México, UNESCO, México, Ms.
- Murillo Torrecilla, Fco. Javier
2003 “El movimiento teórico-practico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes”, en REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2003, Vol. 1, No. 2 [http:// www.ice.deusto. es /rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf).
- Ninyoles, Rafael
1998 *Idioma y poder social*, Cátedra, Barcelona.
- Ottone, Ernesto
1996 “Globalización y transformación educativa”, en *Perspectivas Vol. XXVI, N° 2, 247-256.*

- Sartori, Giovanni
 2001 *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, editorial Taurus, Madrid.
- Secretaría de Educación Pública – Poder Ejecutivo Federal
 1996 *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública
 2000^a *México en el foro mundial de educación Dakar 2000*, Dirección General de Relaciones Internacionales SEP & UNESCO, México.
- Secretaría de Educación Pública
 2000b *México Jomtien + 10. Evaluación nacional de “Educación para todos”, Dirección General de Relaciones Internacionales, SEP, México.*
- Secretaría de Educación Pública
 2000c *Informe de labores 1999-2000*, Noviembre de 2000 SEP, México.
- SEP, Portal de [http:// www. sep. gob. mx/ wb2/ sep/ sep_ 4413_ información_básica- g/](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4413_información_básica-g/)
- Stavenhagen, Rodolfo
 1999 “Derechos humanos y ciudadanía multicultural: Los pueblos indígenas” en NIETO, JORGE et al. (1999): *Sociedades multiculturales y democracias en América Latina*, UNESCO & Unidad para la Cultura Democrática y la Gobernabilidad, México, 17-36.
- Tello Macías, Carlos
 1990 “Existen en México 40 millones de pobres, 18 de ellos en extrema pobreza”, *Órgano Informativo* 35, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 4-5.
- Touraine, Alan
 1981 *The voice and the eye: an analysis of social movements*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Touraine, Alan
 1999 “Iguales y diferentes”, en UNESCO, *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*, ediciones UNESCO, Madrid, 54-63.
- UNESCO
 2002 *31C/4 Medium -Term Strategy 2002-2007: Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication.*
- Vertovec, S
 1998 “Multi-multiculturalism”, en M. MARTINELLO (ed): *Multicultural Policies and the State: a comparison of two European societies*, Utrecht: Utrecht University-ERCOMER, 25-38.
- _I_EK, SLAVOJ
 2001 “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson, Fredric & Slavoj _i_ek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós, 137-138.