

LA EDUCACION INDIGENA EN EL AREA ANDINA

consuelo yáñez cossío



Quito - 1989

LA EDUCACION INDIGENA EN EL AREA ANDINA

consuelo yánez cossío

CORPORACION EDUCATIVA MACAC

EDITORIAL ABYA-YALA

Quito - 1989

La Corporación Educativa "Macac"
agradece al *International Development Research Center*
por su auspicio para la elaboración de este documento
y a EZE por el financiamiento para la presente edición.

SERIE: Educación Bilingüe Intercultural
"LA EDUCACION INDIGENA
EN EL AREA ANDINA"

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador



Título del original: "Estado del arte de la educación indígena
en el Area Andina".

Primera edición: International Development Research Center
(IDRC-MR167s), diciembre 1987

Segunda edición: Corporación Educativa MACAC
Editorial Abya-Yala

Levantamiento de texto y diagramación: MACAC

Impresión: Ediciones ABYA-YALA

Derechos reservados

Prohibida la reproducción parcial o total
sin autorización del IDRC/MACAC

PRESENTACION

La trayectoria de cambios más recientes en las sociedades de América Latina sugiere, cada vez con mayor evidencia, que la educación continúa siendo una de las prioridades centrales para el desarrollo de la región. De particular importancia, en este sentido, resulta ser la creciente preocupación que se manifiesta a nivel de políticas públicas respecto a los factores que influyen en calidad, pertinencia, y eficiencia de la educación destinada a sectores de la población rural e indígena.

Los países del Area Andina de América Latina ofrecen una gran riqueza etno-cultural que muchas veces ha sido ignorada en los intentos por desarrollar sistemas e innovaciones educativas destinadas a favorecer a los sectores más desventajados de la población. En los últimos años, sin embargo, se ha observado un renovado interés por lograr una comprensión más profunda de la realidad socio-lingüística, político-económica y cultural de los pueblos andinos. Dentro de este contexto, el Programa de Educación del CIID ha identificado como una de sus áreas de trabajo la educación rural e indígena.

El trabajo que se presenta aquí, es un intento por entregar una visión actualizada del estado del arte en lo que respecta

tanto al desarrollo de la teoría como de la práctica en educación indígena en el Area Andina de América Latina. Como lo señala su autora, este trabajo «pretende proporcionar una visión panorámica de la situación educativa bilingüe incluyendo un breve análisis de la posición de las sociedades dominantes y dominadas, del papel de la educación en el medio rural con énfasis en el de mayor concentración indígena; una revisión de las políticas educativas estatales y de los modelos educativos utilizados entre las poblaciones indígenas del Area; y un balance de las investigaciones realizadas para cubrir las necesidades educativas mediatas e inmediatas de estos sectores.»

Daniel A. Morales-Gómez

Director Asociado (Interino)

Programa de Educación

División de Ciencias Sociales

INTRODUCCION

La educación bilingüe en el Area Andina alcanza un desarrollo creciente en los últimos diez años, debido principalmente a dos razones: la comprobación de las dificultades que tienen los habitantes de lenguas nativas indígenas para integrarse a los sistemas educativos oficiales, y la importancia que se da a estas lenguas como transmisoras de conocimientos propios de sus sistemas sociales.

En los diagnósticos existentes sobre la situación educativa se establece que «no obstante el notable crecimiento de los sistemas educativos, particularmente en sus niveles medio y superior, y los reiterados intentos de reforma, persisten y se acentúan necesidades fundamentales de educación de la población aún no satisfechas; también la eficiencia de los sistemas así como la calidad y pertinencia de la educación impartida, se manifiestan insatisfactorias con respecto a las necesidades de desarrollo de los individuos y de las sociedades de la región». (1)

El impulso que se da a la alfabetización de adultos frente al incremento constante del analfabetismo en las zonas rurales, lleva al replanteamiento del problema educativo particularmente en lo que se refie-

(1) UNESCO. "Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe: sus objetivos, características y modalidades de acción", OREALC, Santiago de Chile, 1981, p. 4

re a las poblaciones indígenas respecto a las cuales, la selección de la lengua de alfabetización y la selección de contenidos educativos constituyen factores fundamentales para el mejoramiento y desarrollo de los procesos de educación.

Hasta 1978, la educación bilingüe es enfrentada a una escala muy limitada por instituciones particulares frecuentemente de carácter religioso, y sin que los Estados como tales participen en ella de modo activo.

Tradicionalmente, la lengua de educación ha sido el castellano y tanto la población como los agentes del sistema educativo han considerado que es la única alternativa válida para integrar a los sectores indígenas a la vida nacional y hacerles partícipes de los beneficios del desarrollo.

El proceso de reconocimiento de las lenguas vernáculas y de los derechos de los pueblos indígenas, si bien se inicia con buenos auspicios desde el punto de vista de su efectividad y de su aceptación por parte de la población destinataria, choca permanentemente con la rigidez del sistema educativo formal renuente a introducir innovaciones que impliquen la aceptación de otras modalidades de educación y, en definitiva, la transformación de sus esquemas.

Los estudios lingüísticos, antropológicos y sociales, la reactivación de la organización indígena comunitaria y el incremento de la presión social sobre los responsables de la educación coinciden para la presentación y ejecución de nuevas propuestas tendientes a atender a los sectores indígenas sobre la base de su realidad sociolingüística y cultural. Estas propuestas, planteadas como proyectos o programas experimentales, se incertan en dos corrientes: la educación bilingüe bicultural y la educación bilingüe intercultural, cada una de las cuales presenta sus propias características, y responde a una posición determinada frente a la situación.

En la actualidad, la discusión sobre la validez de las lenguas indígenas en la educación parece encontrarse superada en muchos países, sea por la comprensión del problema o por los resultados obtenidos en las experiencias realizadas que demuestran una mayor efectividad en el aprendizaje. De una actitud de franco rechazo a la educación bilingüe, se ha pasado a una posición de tolerancia que permite la implantación de proyectos dentro de un marco oficial aunque el sistema en su conjunto continúa con la práctica castellanizante.

Dado el mantenimiento de las actitudes discriminatorias ante los grupos indígenas y su cultura, una actitud como la señalada es comprensible aunque no justificable. Si bien es cierto que se ha producido cierta apertura, el proceso de revalorización y aceptación de los pueblos indígenas por parte de la sociedad blanco-mestiza es todavía incipiente.

La función de la educación sigue siendo, de manera general, un proceso de «civilización» e instrucción más que un proceso formativo que tome en cuenta la preparación para la vida y no, precisamente, la acumulación indiscriminada de conocimientos desligados de la realidad y de las necesidades de la población. Este hecho se hace evidente en los planes y programas de estudio cuya concepción establece serias limitaciones en la práctica educativa.

En el campo de la investigación se encuentra cada vez mayor interés por el estudio de aspectos relacionados con las sociedades indígenas como son, por ejemplo, la lengua, la mitología, las plantas medicinales, la organización social, las manifestaciones artísticas, la tradición oral, etc. Existe, sin embargo, escasez de estudios aplicados que permitan diseñar un modelo completo de educación en el que se recuperen, sistemáticamente, los conocimientos tradicionales para su integración a la educación bilingüe por lo que, en muchos casos, tras la «forma lingüística», es decir,

tras las palabras formalmente escritas, se reproducen los mismos esquemas y conocimientos de la sociedad dominante sin dar atención a los contenidos o significados que caracterizan el sistema cultural respectivo.

La existencia de diferentes formas de concebir y organizar la realidad, de igual manera que la presencia de distintas relaciones lógicas, entre otras cosas, se enfrenta con la imposición de patrones provenientes de la sociedad occidental produciendo efectos negativos, cuando es posible encontrar situaciones paralelas y analizarlas en función de sus fuentes de procedencia. Un caso concreto se relaciona con el pensamiento matemático que tiene su forma propia de expresión de acuerdo con la cultura de que se trate, y que no corresponde necesariamente a la usual en las sociedades letradas.

La intensificación del interés en la educación bilingüe, impone la necesidad de sistematizar y sintetizar los trabajos que se vienen llevando a cabo de modo que se pueda contar con un recurso de información y de consulta. Esta tarea, sin embargo, tiene sus limitaciones, debido sobre todo a la ausencia de publicaciones asequibles en el Area Andina. La mayor parte de los estudios realizados han sido publicados en revistas locales o en informes de seminarios o congresos patrocinados por organismos internacionales con una difusión limitada por tratarse de estudios o propuestas preliminares.

El intento de síntesis que se pretende realizar en este trabajo, está encaminado a proporcionar una visión panorámica de la situación educativa bilingüe incluyendo un breve análisis de la posición de las sociedades dominantes y dominadas, del papel de la educación en el medio rural con énfasis en el de mayor concentración indígena; una revisión de las políticas educativas estatales y de los modelos educativos utilizados entre las poblaciones indígenas del Area; y un balance de las investigaciones

realizadas para cubrir las necesidades educativas mediatas e inmediatas de estos sectores.

El acercamiento a las experiencias y a los resultados, y un mayor conocimiento de las acciones educativas realizadas con y entre poblaciones indígenas puede representar un aporte significativo para quienes se encuentren involucrados en este tipo de actividades. El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, recoger la información disponible sobre la educación bilingüe para ponerla a disposición de un público más amplio, y contribuir de ese modo, al mejoramiento de la calidad de la educación dirigida a los pueblos indígenas.

En esta edición se ha tratado, en lo posible, de actualizar los datos correspondientes a la legislación educativa, habiéndose obtenido información adicional sobre Bolivia, Ecuador y Venezuela que se incluye en los capítulos respectivos.

SOCIEDADES DOMINANTES Y DOMINADAS

A partir de la conquista, los pueblos indígenas de América se ven sometidos a situaciones de dominio y opresión, lo que les obliga, por una parte, a buscar y desarrollar estrategias de supervivencia, y, por otra, a desviar el avance de sus propios sistemas y prácticas de conocimiento. Si por un lado las sociedades indígenas aprenden a defenderse y a convivir con los invasores tomando de ellos los elementos que les ayudan a adecuarse a un nuevo sistema de vida, también aprenden a conservar y a proteger su saber tradicional en un medio que les es adverso y que trata, a toda costa, de eliminarlo para ser sustituido por lo que el conquistador considera como *«el civilizado»*.

De hecho, los habitantes locales cuyas costumbres y formas de vida difieren sustancialmente de las europeas, cuyos idiomas son totalmente desconocidos por los conquistadores que incursionan en sus territorios para someterlos en nombre de la Corona y de la Religión, se ven imposibilitados para detener el avance del invasor. En unos casos tienen que hacer concesiones y, en otros, se repliegan a zonas poco accesibles pero, de todas maneras, se produce el despojo de su territorio tradicional y el debilitamiento de su fuerza socio-cultural y política.

La actitud de superioridad del conquistador se mantiene, de modo general, a lo largo de toda la historia a pesar de los intentos de

algunos sectores por equilibrar las condiciones de relación entre dominados y dominadores.

Esta situación que se refleja en todas las etapas posteriores, da como resultado la pérdida del carácter institucional de los sistemas propios de las culturas indígenas que, sin embargo, logran conservar los rasgos más esenciales de su identidad en el interior de sus reducidos. El sistema de gobierno queda reducido a una práctica comunitaria sin que el indígena pueda participar directamente en la toma de decisiones; la religión nativa se confunde con la impuesta y las manifestaciones que perviven pasan a ser, en la visión de los dominadores, características de superstición e ignorancia, de la misma manera que las prácticas de salud usuales en el medio; las expresiones artísticas adquieren un carácter folclórico utilizable en situaciones ajenas a las vivencias de los pueblos que, por otra parte, son dejados al margen de la historia; y en fin, la educación, la lengua, la literatura oral, etc., se reducen a una práctica interna carente de valor y eficiencia en el criterio de los extraños. Los efectos de esta situación conducen, indudablemente, a acentuar las actitudes discriminatorias y la minusvaloración de estos pueblos. (2)

La visión que tiene el dominador sobre el hombre indígena, le impide captar la validez de sus sistemas a pesar de que el contacto establece una nueva identidad en la que se mezcla lo nativo y lo europeo. El criollo y más tarde, el mestizo, utilizan no sólo la fuerza del trabajo sino también los conocimientos y manifestaciones culturales que pueden rendirles beneficio. Y así, poco a poco van cambiando sus

(2) Nilo, Sergio. «Un aporte para la clarificación de la educación indígena en América Latina», Informe final, Reunión Técnica de Innovaciones Curriculares en Educación Inicial y Educación Básica, OEA, Washington, 1985.

hábitos, concepciones y valores, aunque conscientemente no acepten la influencia que reciben, y se aferren a la idea de una pureza cultural de procedencia hispánica. Este hecho conduce a la negación sistemática de los efectos inevitables e innegables del contacto y relación interculturales.

En la medida en que la imposición de valores de Occidente y el rechazo a sus valores va en aumento, los grupos indígenas se ven presionados a integrarse a la sociedad dominante o a aislarse más para evitar ser absorbidos. La asimilación de los primeros se realiza de manera desventajosa, pues al provenir de una raíz étnica infravalorada no pueden competir con los dominadores en igualdad de condiciones. El efecto inmediato es el abandono de la lengua nativa y de los demás elementos de identificación externos, y la negación de su identidad al rechazar su procedencia indígena. La llamada integración se efectúa, entonces, ubicándoles en los estratos más bajos de la sociedad general, pues no disponen de las condiciones que ésta requiere para poder actuar dentro de su marco de exigencias.

Creado el espejismo de la ciudad, convencido de la supuesta superioridad cultural del hispano hablante o presionado por las dificultades que encuentra en su comunidad de origen, migra a zonas pobladas donde las condiciones de vida no le son favorables. La ocupación que le ofrecen los centros poblados se reduce, en una gran mayoría de casos, a la prestación de servicios, al ingreso en la masa de subempleados o, simplemente, a un trabajo ocasional mal remunerado y sin ningún beneficio social laboral. Junto con los migrantes permanentes, es decir, aquellos que ya se han establecido en las zonas suburbanas y en las zonas urbanas marginales, la migración temporal mantiene un ritmo creciente por la deficiente atención que el estado presta al campo, y por el deterioro de las condiciones de vida comu-

nitaria.

Los grupos cuya opción ha sido la de aislarse, y ésto como una estrategia de supervivencia, han logrado conservar en gran parte sus características culturales no sólo en lo que se refiere a las manifestaciones externas (p.e. el vestido) sino sobre todo en lo que tiene que ver con sus esquemas de pensamiento y sus conocimientos tradicionales. Frente a la aparente contaminación y pérdida de sus rasgos culturales, subyace la presencia de concepciones y sistemas que pertenecen a su propia cosmovisión y a la realidad mental que les caracteriza. Es indudable, sin embargo, que existen elementos de la cultura dominante que han sido asimilados como consecuencia de contacto de siglos entre unos y otros aunque, no necesariamente, con las mismas significaciones que las de su fuente de origen.

Es claro, entonces, que a pesar del poder y de la influencia de la sociedad dominante, los pueblos indígenas han sido capaces de preservar las características más esenciales de su identidad cultural. Se puede constatar que las lenguas nativas, con excepción de un determinado número de elementos de vocabulario introducidos como préstamos, conservan sus sistemas fonológico, morfológico, sintáctico, y semántico con muy ligeras modificaciones con respecto a sus raíces más antiguas.

En el campo de las matemáticas, por ejemplo, los procesos mentales de cálculo presentan considerables variantes en relación con los procesos utilizados por la población hispano hablante como es el caso de la complementación y descomposición numérica sobre la base 10 y la sub-base 5 en la lengua quichua que también se encuentra entre la población rural de habla hispana de ciertas zonas del Area Andina. Igual cosa sucede con los sistemas de clasificación de

los elementos relacionados con las ciencias naturales y la concepción histórica, entre otros. (3)

Este saber tradicional cuya legitimidad ha sido negada por la sociedad dominante, lleva a cuestionar el criterio de universalidad de la ciencia impuesto por el sistema. ¿Es que el desconocimiento de otras categorías puede invalidar otros tipos de concepción científica? O es que de hecho se acepta la inexistencia de distintas interpretaciones científicas por considerar que los pueblos indígenas fueron incapaces de concebirlas. En uno u otro caso, la actitud discriminatoria ha establecido patrones basados en su condición de superioridad impidiendo el acercamiento a distintas realidades, no por distintas carencias de explicaciones científicas.

Es verdad, sin embargo, que la falta de formulación o sistematización escrita de tales conocimientos constituye un limitante para la «oficialización» de este tipo de saber, pero no por ello puede darse por sentada la inexistencia o invalidez de otros sistemas que, en gran parte, permanecen ocultos en la conciencia de la población indígena.

No puede desconocerse el hecho de que las sociedades orales disponen de mecanismos de conservación y aplicación de sus conocimientos tradicionales que corresponden a formas de manifestación diferentes de las empleadas en las sociedades habituadas a la escritura. De ahí que la alfabetización como medio de comunicación y como recurso de defensa cultural sea, en la actualidad, un factor imprescindible al que debe tener acceso el mundo indígena dado que no

(3) Yáñez Cossío, Consuelo. «Elementos de análisis quichua en matemáticas», en Revista Cultura, Banco Central del Ecuador, Vol. VII, No. 21-b, Enero-Abril 1985, Quito.

es posible mantenerse al margen de un instrumento de uso universal, tanto por las ventajas que puede proporcionar como por el estigma que representa el analfabetismo.

La alfabetización, por su parte, vista por la sociedad dominante como un elemento de "civilización" capaz de resolver los problemas sociales, económicos y políticos implica un nuevo medio de alineación y opresión cultural dado que, en muchos casos, busca acelerar los procesos de integración de acuerdo con los intereses y proyectos de los grupos de poder.

Las campañas de alfabetización lanzadas en diversos países bajo lineamientos como los señalados, no han podido alcanzar logros significativos por no corresponder ni a las características de los posibles beneficiarios ni a sus necesidades e intereses. Los intentos realizados en la última década para producir cambios en este sentido, si bien han tenido aceptación por parte de los sectores indígenas, han chocado a la larga con la oposición de los grupos de control social que han terminado debilitando o anulando las acciones.

Los discursos oficiales que expresan respaldo a las culturas nativas y que, aparentemente, promueven actividades en su favor, disponen de un sistema de control lo suficientemente efectivo como para permitir el avance de nuevas propuestas solo en la medida de sus intereses. De esta manera, y a pesar de que la alfabetización es una necesidad objetiva, las campañas de educación y alfabetización bilingüe se ven abocadas al fracaso tanto desde el punto de vista del aprendizaje como de las reivindicaciones que reclaman los indígenas.

Dentro de este contexto, el problema lingüístico adquiere relevancia, pues se trata de recuperar un espacio para el empleo libre y

extendido de las lenguas indígenas o de mantener la tradición colonial de forzar la castellanización con el correspondiente abandono de tales lenguas y con ello la total absorción de los pueblos indígenas por la sociedad dominante. La política lingüística de suplantación

«hace pensar a los sectores de la clase dominante tradicional que la alternativa lingüística... se resolverá únicamente a través del uso exclusivo del castellano». (4)

En la práctica y tomando en consideración la situación actual cabe preguntarse ¿si las culturas indígenas han logrado sobrevivir a pesar de los 500 años de dominación, es posible su desaparición en breve plazo? El desarrollo de los medios de comunicación colectiva, la presión que ejerce la sociedad dominante, la masificación del sistema escolar en lengua hispana, etc., pueden ser indicadores de la presencia de una acción más agresiva que contribuya a un creciente deterioro de las lenguas y culturas nativas. Sin embargo, también se da una creciente organización social que busca ya no preservar lo que les queda, sino mejorar los mecanismos de revalorización y reforzamiento para sus propios proyectos socio-culturales.

Es así mismo incuestionable el hecho de que el aumento y extensión de los medios de comunicación ha facilitado la difusión sobre la situación indígena con una influencia importante entre sectores que pueden contribuir a tomar decisiones en las políticas nacionales con miras a buscar alternativas que permitan adoptar medidas en favor de los pueblos indígenas, aunque todavía con serias limitaciones.

(4) Cerón Palomino, Rodolfo. «La cuestión lingüística en el Perú», en «Aula Qui-
chua», Ed. Signo, Lima, 1982, p. 116

En todo caso, conviene tener presente que no se trata de polarizar el problema enmarcándolo dentro de una perspectiva racial, sino de combinar esfuerzos para la ejecución de un proyecto social de carácter plurinacional en el que participen sectores indígenas y no indígenas interesados en encontrar y desarrollar alternativas adecuadas para la población más afectada por las exigencias unilaterales del sistema imperante.

La presencia de dos posiciones extremas: la neo-colonialista que niega todo valor a las culturas indígenas, y el «chauvinismo indianista» que exalta todo lo indígena constituyen enfoques igualmente peligrosos por lo que se requiere adoptar una posición analítica que posibilite un reencuentro inter-cultural tendiente al fortalecimiento de la identidad indígena y mestiza y, en definitiva, del verdadero ser latinoamericano. (5)

Esta observación es válida en cuanto ni los grupos indígenas ni los de habla hispana pueden excluirse, más aún cuando éstos responden a características mestizas dados los siglos de contacto inter-cultural y sus efectos. La población indígena que, por razones de aislamiento, marginación y discriminación no ha perdido su identidad propia, presenta también rasgos tomados del sector dominante transmitidos también a través de su contacto con este sector.

(5) Vese, Stefano y Rodríguez, Nemesio. «Etnias indígenas y educación en América Latina», en «Diagnóstico y Perspectivas en educación», UNESCO III, México, 1983, p. 7

2

EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA SOCIEDAD INDIGENA

Los sistemas educativos, cualesquiera que estos sean, han sido empleados a través de la historia, de acuerdo con las tendencias socio-políticas de los grupos dominantes para imponer y generalizar sus propios objetivos. En este sentido, puede considerarse que la educación constituye uno de los mecanismos más eficaces de penetración y fortalecimiento de un sistema dado. A este respecto Durkheim señala:

«En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la medida y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba que los niños se hicieran hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo lo que concernía a las artes y a las letras. En el Medioevo, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del Renacimiento, adopta un carácter laico y más literario; hoy en día, la ciencia tiene una tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño... si la educación romana hubiera llevado el sello del in-

dividualismo nuestro, Roma no hubiera podido mantenerse; la civilización latina no hubiera podido gestarse, ni más adelante tampoco nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubiesen podido sobrevivir si hubiesen concedido al libre examen el lugar que le otorgamos hoy en día». (6)

En el sistema político incaico se consideró conveniente

«que los hijos de la gente común no aprendiesen las ciencias, las cuales pertenecían solamente a los nobles porque no se ensoberbeciessen y amenguassen la república». (7)

En la actualidad, la educación no ha perdido la característica impositiva que responde a objetivos determinados por el poder colonizador tradicional: la necesidad política de conformar Estados consolidados dentro de patrones únicos y sujetos a condicionamientos establecidos por el denominador. La etapa colonial se encuentra marcada por la idea de civilizar a los pueblos indoamericanos a través de la cristianización en la que "por lo visto no había al principio más obligación de parte del encomendero que enseñar a los indios la doctrina cristiana" (8) en función de su sometimiento a la corona española y al poder papal.

(6) Durkheim, Emile. «Educación y sociología», Ed. Península, Barcelona, 1975, pp. 45 y 46.

(7) Valcárcel, Carlos Daniel. «Historia de la educación incaica». Ed. Lima. S.A., s.f.

(8) Vargas, José María. «Historia del Ecuador - Siglo XVI», Ed. PUCE, Quito, 1977.

La presencia de dos poderes — temporal y espiritual— ligados por un mismo objetivo, determina la conformación de cercos en los que los dominados se ven forzados a aceptar, progresivamente, las condiciones que les presenta el conquistador.

A más de la pérdida de sus posesiones materiales, se produce la desestructuración de sus sistemas sociales uno de los cuales es el educativo. La familia, el educador nativo y el conglomerado social en su conjunto dejan de tener ingerencia en los procesos de educación introducidos por no corresponder sus prácticas tradicionales a las expectativas de los invasores quienes no conciben la existencia de una educación sin escuela, sin maestros instruidos en centros organizados para el efecto, sin escritura ni dominio de una lengua europea. Se requiere, entonces, implantar centros de enseñanza donde la gente pueda educarse, ya que según la concepción de la época, la población nativa se encuentra en un estado de salvajismo e ignorancia que debe superar.

La necesidad de satisfacer determinados intereses conduce a la apertura de escuelas en las que, además de la instrucción religiosa, se adiestra a los niños y a los jóvenes en actividades destinadas a la prestación de servicios. La escasez de maestros, del mismo modo que la concentración de estos centros en zonas pobladas, limita las acciones por lo que una gran mayoría de la población se queda al margen. Las encomiendas y, en lo posterior el sistema de haciendas, se preocupan más de la explotación de recursos que de la educación puesto que se la considera como un privilegio de cierto sector al cual no puede acceder la población indígena.

Mientras el sistema educativo logra implantarse en las urbes atrayendo a sus habitantes de preferencia blanco-mestizos, las zonas

rurales se quedan sin atención salvo casos en los que la cercanía de las ciudades determina su creación por presiones locales. El sistema, desarrollado en base a la concepción y requerimientos de la sociedad dominante, se traslada más tarde al campo reproduciendo los mismos modelos urbanos aunque con una calidad inferior.

En efecto, los materiales didácticos ciudadanos tienen poca acogida entre las comunidades rurales, las plazas de maestros son entregadas a personas sin suficiente preparación, los locales escolares carecen de condiciones adecuadas y la lengua oficial de instrucción es el castellano.

La escuela, a más de corresponder a un esquema extraño para los indígenas, introduce elementos que implican gastos que no pueden ser solventados por la población: los uniformes escolares, la adquisición de materiales escolares muchas veces innecesarios, las contribuciones monetarias o en especies que se exige a los estudiantes, etc., contribuyen a reducir los índices de demanda educativa y también, en parte, a fomentar la deserción y el abandono escolar.

La obligatoriedad de la educación que, aparentemente, se plantea como un derecho, en la práctica representa una forma de coerción ya que no existe la posibilidad de selección excepto en lo que se refiere al aspecto religioso muchas veces relacionado con el factor económico: la educación oficial laica es gratuita, mientras que la confesional de cualquier tendencia religiosa no lo es, de modo general. Las posibilidades de escogitamiento dependen, entonces, tanto de razones de prestigio como de presión social pero, en definitiva, los dos tipos de oferta educativa tienen una misma raíz que radica en la supremacía de poderes, trátase del poder político oficial o del religioso. En uno u otro caso, se encuentran similares objetivos y limitaciones

puesto que ambos se insertan en un único sistema educativo dependiente de las decisiones de los grupos del poder.

En las zonas rurales, la situación se presenta de manera mucho más crítica que en las urbes, no solo por la deficiencia de la calidad educativa sino sobre todo por la falta de correspondencia existente entre lo que ofrece el sistema y lo que espera y necesita la población.

La tendencia que se percibe de diferenciar la educación urbana de la rural como una forma de solución a la crisis del sistema se basa, frecuentemente, en criterios que llevan de manera implícita o explícita la idea de una supuesta diferencia de capacidad intelectual en la que, sin duda, el habitante rural es el menos favorecido.

El limitado o nulo conocimiento que tiene la población indígena de la lengua oficial, está considerado como una deficiencia natural producto de la condición étnica de la cual no es responsable el sistema escolar que desconoce la realidad multilingüe y pluricultural de las sociedades latinoamericanas.

La metodología empleada para la enseñanza del castellano como referente exclusivo a los habitantes nativos de esta lengua dando énfasis a los problemas gramaticales y ortográficos de acuerdo con la tradición educativa o las teorías gramaticales en vigencia, sin percatarse o sin querer aceptar deliberadamente que no es lo mismo enseñar una lengua nativa que una segunda lengua. Si en el primer caso, se dispone previamente de la competencia lingüística, es decir, del conocimiento de la lengua, en el segundo caso, se requiere llevar a cabo el aprendizaje de otro medio de comunicación cuyos sistemas fonológicos, morfosintácticos, semánticos, etc. difieren sustancialmente del primero.

El resultado más perceptible de esta situación, cuando los indígenas se han acogido al sistema, es el aprendizaje de un tipo de lengua interferida por elementos de la lengua nativa cuyo uso de lugar a una marcada discriminación social, y a una comunicación restringida, dado el desconocimiento de los esquemas de pensamiento, y de los patrones culturales de la cultura hispano hablante que no ha sido debidamente explicitados.

Junto con la imposición lingüística, el sistema educativo oficial impone una serie adicional de condiciones basadas en una estructura de tipo jerárquico con características militares. A juzgar por la práctica educativa que se encuentra en la Región, puede afirmarse que el sistema tiende más hacia un formalismo militarizante que hacia la formación de personas deliberantes que actúen en función de la sociedad, y no en función de leyes, reglamentos y más disposiciones administrativas encaminadas a conservar esquemas caducos o a mantener hábitos establecidos, sea por conformismo, por incompetencia o por sujeción a los intereses de poder. (9)

La ley, que supuestamente debe estar al servicio de la sociedad, se transforma en este contexto en un opresor rígido y deshumanizado bajo cuyas condiciones debe actuar todo individuo para poder sobrevivir aunque se comprueban sus limitaciones o injusticias. La conciencia normativa, de alguna manera similar a la desarrollada en los siglos XVIII y XIX con respecto al criterio de inmutabilidad de las lenguas, parece haber sido conservada hasta el presente, manteniendo aún posiciones no compatibles con la evolución social. Lo correcto

(9) Yáñez Cossío, Consuelo, «Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el Ecuador». Revista PUCE, Año XII, No. 42, Quito, 1985

frente a lo incorrecto, lo aceptable frente a lo inaceptable, lo culto frente a lo inculto, etc. son criterios todavía vigentes en los sistemas educativos oficiales como una consecuencia de las posiciones de dominación y control social.

La escuela con su rigidez administrativa, constituye básicamente la reguladora del convivir social al conformarse con la repetición de esquemas a los cuales, en el mejor de los casos, se les ha dado ligeros toques de modernización. El calendario escolar, los horarios, planes y programas, el uso de uniformes, el tipo de exámenes, etc., demuestran ser incompatibles con la realidad social sobre todo cuando se hace referencia a las zonas indígenas donde la población, por razones socio-económicas y culturales, se ve impedida de educarse y, cuando asiste a los centros educativos, tiene que enfrentar los riesgos de su deculturización.

Los textos escolares que, generalmente, son los únicos instrumentos de aproximación al conocimiento, el sistema de copiado y dictado, el memorismo, la competencia individual, las características de la evaluación, etc. componentes del sistema educativo responde a su inmovilidad y mecanización en las que existe poca o ninguna cabida para el desarrollo de la creatividad e iniciativa.

La lengua oral pasa a un plano secundario; la imagen no comunica: ilustra o decora; los códigos corporales, gestuales, musicales, táctiles, etc. que forman parte de los procesos educativos no formales, no tienen entrada en los recintos escolares sino solo en determinados casos y, en éstos, reducidos a una desvalorada condición como materias optativas o actividades prácticas sin mayor trascendencia que la satisfacción de algún requisito de planes y programas, o una mediana atención a intereses particulares de estudiantes dotados con una u

otra capacidad (10).

Frente a esta realidad, los etno-sistemas utilizados por las sociedades indígenas permanecen al margen tanto por desconocimiento de su existencia como por la incapacidad de aceptarlos como recursos válidos para su aplicación junto con los procesos formales de origen occidental cuyos principios, objetivos y regulaciones corresponden a una visión unilateral y masificadora. De esta forma,

"...la educación queda reducida a un mero instrumento de adaptación y capacitación para el ejercicio de una función social pre-establecida" (11).

(10) Op. cit.

(11) De Oliveira Lima, Lauro. «Educar para la comunidad», Ed. Hvmánitas, Buenos Aires, 1975

3

MODELOS EDUCATIVOS

En el Area Andina se encuentran vigentes en la actualidad, cuatro modelos educativos dirigidos a poblaciones indigenas y desarrollados cronológicamente en el siguiente orden:

- * modelo de castellanización,
- * modelo tradicional,
- * modelo bilingüe bicultural, y
- * modelo intercultural bilingüe.

Con excepción del modelo de castellanización, los tres restantes utilizan de algún modo las lenguas nativas indigenas como medios de educación institucionalizada, y tienen el estatus de programas o proyectos experimentales por lo que su implementación es limitada a determinados grupos sin tener, en la mayor parte de los casos, un reconocimiento oficial para su oficialización.

Esta situación de coexistencia de varios modelos en un mismo país obedece, básicamente, a la falta de reconocimiento de las lenguas y culturas indigenas como lenguas y culturas de educación, y al hecho de que las distintas propuestas originadas en instituciones privadas no han sido asumidas por los organismos oficiales para su integración a los sistemas nacionales dando lugar a la desconfianza de los posibles beneficiarios, al desperdicio de recursos, a la descoordinación

interinstitucional y a la división de la población atraída o presionada por una u otra corriente.

Cada modelo, por su parte, si bien trata de mejorar las condiciones de educación de la población sobre todo en lo que tiene que ver con la efectividad del aprendizaje, conlleva determinadas posiciones ideológicas no siempre favorables para los destinatarios o para los gobiernos lo cual influye de manera decisiva en la aceptación o rechazo por parte de los responsables oficiales del sistema educativo.

Con respecto a los niveles de estudio y a la atención a los diferentes grupos etarios, es interesante notar que las alternativas diseñadas para atender a los grupos indígenas establecen una clara separación entre la población infantil y la población adulta sin que se encuentre, además, propuestas tendientes a atender a los sectores intermedios que escapan del sistema escolar y que están comprendidos entre los 10 y los 15 años.

Dada la preocupación existente por la educación inicial sea de niños como de adultos, los proyectos educativos bilingües enfocan principalmente los tres primeros grados de primaria y la alfabetización de adultos por lo que las nuevas modalidades surgen, precisamente, en estos niveles, descuidando, de manera general, las etapas posteriores.

El grado de desarrollo de los distintos modelos varía considerablemente debido, por un lado, al mayor o menor impulso dado por sus ejecutores y, por otro, a las condiciones socio-políticas bajo las cuales se han implementado las propuestas aunque es innegable que, la poca importancia dada a la investigación etno-educativa en el Area, ha retrasado en gran medida el avance de procesos innovativos y, con



secuientemente, ha posibilitado la expansión de los sistemas tradicionales en detrimento de las poblaciones indígenas.

Además de estos aspectos es necesario considerar la actitud de la misma población que no siempre ha tenido una respuesta efectiva a las propuestas de transformación del sistema educativo y que han implicado la realización de investigaciones aplicadas, sea por desconfianza o por falta de experiencia y participación en este tipo de procesos.

El análisis de los modelos en referencia tomará en cuenta los aspectos que se indican a continuación a fin de proporcionar una visión sistemática que posibilite su comparación estableciendo sus características y nivel de desarrollo:

- * carácter,
- * lenguas de educación,
- * planes y programas,
- * contenidos educativos,
- * niveles de educación,
- * material didáctico,
- * personal docente, y
- * régimen escolar.

Modelo de castellanización

En la teoría educativa relacionada con la población indígena, se denomina modelo de castellanización al sistema regular implantado y desarrollado desde la época colonial y que se caracteriza por ser integracionista y homogenizador, por emplear el castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin nin-

guna referencia con las lenguas y culturas indígenas; por responder a la ideología de la sociedad dominante blanco mestiza y estar enmarcado dentro de normas y regulaciones de clara orientación urbana. Estas características que tienen relevancia en un contexto plurilingüe y multicultural — aunque no reflejan explícitamente la crisis del sistema educativo actual— permiten identificar aspectos muy objetivos de la situación para una mejor comprensión del problema.

Este modelo puede describirse de acuerdo con los siguientes aspectos:

Carácter

El principio integracionista de este modelo parte de la consideración de que los pueblos indígenas carecen de cultura y, por lo tanto, de elementos que les posibiliten su participación creativa para mejorar sus propias condiciones y las de la sociedad en su conjunto. Esta concepción tiende a imponer una educación que limite los rasgos diferenciadores considerados como manifestaciones de su inferioridad. Por otra parte, se da por supuesto que la homogenización garantiza la unidad nacional, meta que debe alcanzarse independientemente de los costos sociales ya que bajo este criterio, los efectos que se obtengan siempre serán beneficiosos.

En este modelo no tiene cabida la posibilidad de conformación de una sociedad homogénea en sus derechos y responsabilidades aunque heterogénea en sus manifestaciones y prácticas socio-culturales como de hecho sucede en la realidad.

El integracionismo y la homogenización persiguen la suplantación de tecnologías propias sin tener en cuenta las respuestas que ha

dado la población a sus necesidades y problemas en base a sus conocimientos y a su experiencia.

Lengua de educación

La lengua exclusiva de educación es el castellano por lo que se impone su utilización desde los primeros niveles aún en los casos en los que los estudiantes son totalmente monolingües en la lengua vernácula. El énfasis está dado en la enseñanza de escritura (redacción y ortografía) y de gramática formal sin tomar en cuenta la necesidad de aprender a expresarse oralmente en base al conocimiento del sistema lingüístico de la segunda lengua.

Al desconocer la existencia de las lenguas indígenas, el modelo ignora los problemas que se derivan de la falta del dominio del instrumento de comunicación dando como resultado la incomprensión de los contenidos, el retraso en el aprendizaje, la repitencia de años, la deserción escolar y, en un alto porcentaje de casos, el rechazo al sistema que se expresa en una actitud pasiva frente a la oferta educativa. El efecto más grave, sin embargo, es la dificultad de establecer vínculos de comunicación y relación interculturales que posibiliten el mutuo enriquecimiento y el fortalecimiento de la identidad cultural global.

Planes y programas

Los planes y programas que se emplean en este modelo comparten características similares en toda la Región entre las que se pueden señalar las siguientes:

- 1.- Son de carácter único, pues están elaborados para una socie

dad homogénea, sin establecer diferencias de ningún tipo entre sus destinatarios.

2.- El conocimiento se encuentra organizado de acuerdo con la clasificación tradicional de las ciencias con una visión fragmentada que dificulta la interrelación de los fenómenos y su consiguiente aplicación en situaciones concretas de la vida.

3.- Establecen la noción de «materias principales» y «materias secundarias», bajo criterios de valorización subjetivos.

4.- Se encuentran orientados para la capacitación hacia el ingreso indiscriminado a la educación superior formal que cubre solamente determinados campos del saber no siempre relacionados con las necesidades de las zonas rurales.

5.- Excluyen el acercamiento a la etno-ciencia y a los conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas y que, en muchos casos, se encuentran vigentes con una comprobada efectividad.

Contenidos educativos

Los contenidos educativos que responden a las definiciones establecidas en los planes y programas, expresan la posición unilateral de la sociedad dominante cuyo objetivo es la integración a costa de la desaparición de los elementos culturales indígenas. En el área de historia, por ejemplo, la información se centra en los acontecimientos sucedidos a partir de la conquista y muestran, de modo general, aspectos del sector blanco-mestizo. En esta visión, los personajes son de manera casi exclusiva, solo blanco-mestizos. El indígena como tal es

presentado, cuando se lo hace, como un espectador sin ningún papel decisivo en los procesos históricos relegándole, de este modo, a una situación de mayor discriminación.

La literatura, las artes, las ciencias, etc. tienen igual tratamiento como una consecuencia de esta posición, lo que da lugar, por una parte, al fomento del desconocimiento de la realidad sociocultural y, por otra, a la acentuación de los sentimientos de autodesvalorización.

Niveles educativos

Por tratarse del sistema oficial, el modelo de castellanización cubre todos los niveles educativos: educación pre-escolar, primaria, secundaria y superior, además de los programas de educación de adultos o alfabetización en lengua hispana. La población rural, sin embargo, tiene mayor acceso a la educación primaria y, específicamente la indígena alcanza en el mejor de los casos hasta un tercer grado en el sistema regular, y a la alfabetización inicial en el sistema no formal. Los programas de post-alfabetización tienen limitada cobertura y se ven abocados, frecuentemente, al fracaso por estar desligados de la realidad socio-cultural de estos grupos.

Con respecto a la educación pre-escolar, se encuentra que, salvo algunos proyectos experimentales, los niños indígenas no accedan a ellos debido en parte a la tradición familiar y al papel que tienen en su sociedad como componentes del sistema productivo.

Material didáctico

El material didáctico de uso en los centros educativos que cuentan con población indígena corresponde al mismo que se emplea en

las zonas urbanas, trátase de libros de textos o de ayudas didácticas. Es notorio, sin embargo, que existen serias limitaciones para su adquisición, pues las escuelas que se encuentran ubicadas en sitios distantes de los centros poblados carecen, en gran parte, aún de los materiales más elementales por la deficiente atención que se presta a estos sectores.

Junto con el material didáctico se encuentra que los locales escolares no responden a las condiciones mínimas requeridas, y que el tipo de construcciones no se adapta a las características locales por tratarse, como en los demás casos, de diseños únicos realizados de acuerdo con una concepción urbana.

Personal docente

El personal que presta sus servicios en las zonas de población indígena responde a las mismas condiciones del sistema. Su capacitación excluye conocimientos de las lenguas y culturas indígenas, así como de la realidad socio-económica y ecológica del medio rural, lo que impide la realización de un trabajo productivo. Los efectos de esta situación impiden al maestro su adaptación, ya que, si bien, tiene una responsabilidad social, no es posible exigirle un cabal cumplimiento por su falta de preparación y por las dificultades que enfrenta a causa de la escasa asistencia que recibe de la administración.

La poca dedicación a su trabajo, el incumplimiento de los horarios establecidos, el trato que da a los estudiantes, etc., tienen una explicación aunque ésta no sea justificable. La supervisión escolar no dispone de medios ni de métodos tendientes a apoyar la acción del personal docente, pues su función se reduce a vigilar el cumplimiento de las regulaciones administrativas sin prestar atención a los pro-

blemas cualitativos del hecho educativo.

En los casos en que el educador trate de adecuarse al medio, choca con la supervisión y los agentes tradicionales que consideran que cualquier innovación viola los principios establecidos; el maestro se ve forzado, entonces, a retraerse o a abandonar su sitio de trabajo en busca de otro que le resulte menos complicado.

De este modo el sistema coarta las iniciativas personales que, al ser valoradas en su justa medida, podrían contribuir a mejorar la eficiencia del sistema. (12)

Régimen escolar

Las normas administrativas existentes en muchos países, si por un lado pueden tener limitaciones para permitir un desenvolvimiento racional de las actividades educativas, por otro lado, son lo suficientemente amplias como para posibilitar su adecuación al medio de acuerdo con las características de la población y los beneficiarios del sistema. Sin embargo, existe una tendencia manifiesta a mantener lo establecido aunque la población no pueda responder a las exigencias que se impone.

En la práctica se encuentra que los calendarios escolares, los horarios de clase, la asistencia obligatoria, la organización del tiempo diario, etc., significan factores que restringen tanto la cobertura como la efectividad de la enseñanza-aprendizaje.

(12) Yáñez Cossío, Consuelo, «Curriculum escolar y educación bilingüe», Documento de trabajo, Quito, 1984

Los calendarios oficiales se establecen independientemente de los calendarios sociales; la población de tradición agrícola requiere atender de modo prioritario sus actividades determinadas por los ciclos climáticos o ecológicos que no pueden ser controlados arbitrariamente; los horarios de asistencia a la escuela no resultan compatibles con la organización del tiempo familiar, dado que la familia entera participa de las labores productivas no sólo por razones de tradición comunitaria sino también por razones de supervivencia.

Dentro de este contexto, el sistema oficial o el modelo de castellanización tal como está concebido y en la forma en que se lo aplica, está lejos de ser satisfactorio para los pueblos indígenas y para la misma sociedad que lo impone y lo administra.

Modelo transicional

El modelo llamado transicional se origina a partir del reconocimiento de las dificultades que tienen los niños para iniciar el aprendizaje en una lengua para ellos desconcida, y de las limitaciones que tienen los maestros para poder transmitir los conocimientos a los niños. Se concibe que la alfabetización, es decir, el manejo de la lengua escrita es una necesidad imprescindible para el desarrollo y que los primeros beneficiarios deben ser los niños.

De esta manera implícita se reconoce también que las lenguas indígenas son insuficientes para desarrollar procesos educativos que vayan más allá de un acercamiento inicial al conocimiento, y que estos pueblos se encuentran en un estado elemental de progreso en relación con las sociedades de Occidente.

Los primeros intentos de introducción de las lenguas indígenas

en los sistemas educativos parten de organismos de carácter religioso, tales como las misiones católicas y el Instituto Lingüístico de Verano, que, como objetivo prioritario establecen la necesidad de evangelización. Aunque las estrategias y principios que guían a estos dos sectores son distintos, el objetivo educativo es similar en lo que tiene relación con el problema de la lengua, y que se traduce en la transcripción de un dialecto y en la selección de un tipo de alfabeto.

Este modelo da lugar a la desintegración de la sociedad comunitaria pues junto con la diversidad de escrituras que se utilizan se introducen nuevas creencias, nuevos hábitos de vida y distintas concepciones económicas y sociales que chocan con los sistemas de organización intra e intercomunitarios.

Las particularidades de este modelo pueden resumirse en los aspectos que se indican a continuación:

Carácter

El carácter transicional de este modelo está dado por el empleo de la lengua vernácula nativa y la utilización de maestros indígenas preparados para el efecto como instrumentos facilitadores del proceso de integración de la población a la sociedad dominante. Con ello se espera solucionar el problema de aprendizaje en los primeros niveles para que, una vez que se logre el manejo de la lecto-escritura, de la lengua castellana y de algunos elementos más del conocimiento formal, la población pueda continuar su educación en el sistema regular de habla hispana.

Puesto que se considera que se requiere proporcionar instrumentos para que la población lleve a cabo actividades de mejora-

miento, y dado que ésta no está capacitada para hacerlo por limitaciones de su propia condición socio-económica y cultural, se recurre a la introducción y dotación de implementos y otras ayudas como son los talleres artesanales, por ejemplo, que imprimen al modelo un carácter desarrollista y, no pocas veces, asistencial.

Esta posición coincide con las acciones que realizan diversos Estados en la década de los años 60 y que, en este caso, se integra al modelo como una de sus principales características.

Lenguas de educación

La lengua nativa toma el lugar del castellano y este idioma se enseña como una segunda lengua, aunque sin separar los contenidos educativos que son presentados primero en un idioma y luego en el otro, pues no se perciben las diferencias existentes entre los sistemas semánticos respectivos. La lengua, en este sentido, queda desprovista de sus propias significaciones ya que lo único que se ha logrado cambiar es la forma bajo la cual se mantienen los conceptos del español.

Dado que lo que interesa es acelerar el proceso de aprendizaje en sus etapas iniciales, se opta por el uso de la ortografía del castellano desvirtuando la realidad fonológica de las lenguas vernáculas y sometiéndolas a una nueva colonización. El argumento que sostiene esta posición es que de este modo se facilita la escritura del castellano que, en definitiva, es la lengua oficial.

El escaso o ningún valor que se da a la precisa transcripción de los valores lingüísticos nativos, provoca la proliferación de sistemas ortográficos para una misma lengua. La ortografía, basada por un lado en los patrones de la lengua dominante, refleja algunas de las ca-

racterísticas dialectales aisladas, con lo cual se contribuye a acentuar el aislamiento y la actitud endocéntrica de determinados grupos. Es así como, a través de este modelo, los grupos de poder hegemónico evitan la unificación de la población y logran dividir a las comunidades aún en su mismo interior.

El uso de la lengua nativa, más que servir de medio de cohesión grupal, representa un mecanismo de distanciamiento que sin lugar a dudas impide un real mejoramiento de la calidad y participación de los indígenas por haber sido convertido en un instrumento político.

Planes y programas

Los planes y programas de este modelo corresponden exactamente a los del modelo de castellanización, salvo en algunas áreas donde se introducen elementos de la cultura vernácula tales como leyendas, dibujos del medio, situaciones de la vida cotidiana o actividades de desarrollo impuestas desde el mundo exterior. Estas actividades, por la misma concepción en la que se basan, sólo tienen la categoría de complementarias o, en el mejor de los casos, de remediales.

El avance sobre los planes y programas del modelo de castellanización tiene quizá alguna concretación en las modificaciones que introducen los maestros indígenas como resultado de su propia iniciativa y experiencia.

Contenidos educativos

Los contenidos de las experiencias de aplicación del modelo transicional responden, de manera general, a la actitud discrimina-

toria de sus seguidores con respecto a los indígenas, y también a la falta de control de las autoridades educativas quienes, al desconocer las lenguas indígenas, no ejercen mayor control sobre las acciones que se llevan a cabo. Es así que, no es raro encontrar un menor nivel de información y calidad de los contenidos que los que se detecta en el sistema hispano.

El tratamiento de las ciencias naturales y, en menor medida de las ciencias sociales, apenas supera los niveles elementales de conocimiento, pues se los reproduce de una manera en apariencia simplificada, pero en realidad desprovista de una calidad científica aceptable. Se da mucho énfasis a las actividades domésticas y rutinarias como una respuesta a la noción de acercamiento cultural sin llegar a descubrir ni sistematizar los elementos que forman parte del conocimiento popular en sus raíces.

De este modo, puede afirmarse que la calidad de los contenidos educativos de este modelo son inferiores a los que presenta el modelo de castellanización.

Niveles educativos

Las propuestas que se engloban bajo esta tendencia atienden prioritariamente los tres primeros grados de instrucción primaria y, en ocasiones particulares, la primera etapa de alfabetización por considerar que una vez cubierta esta etapa los estudiantes se encuentran ya capacitados para integrarse al sistema regular.

En la mayor parte de las experiencias de este tipo, los esfuerzos van decayendo antes de concluir las metas establecidas debido a que no existen los incentivos necesarios o a que los estudiantes pasan al

sistema regular que, de hecho, ofrece más posibilidades de continuidad.

Material didáctico

Los textos de que se dispone reflejan las siguientes características:

- 1.- Se encuentran escritos en las dos lenguas, la nativa y la hispana, con los mismos contenidos en una y otra lengua.
- 2.- Obedecen a un mismo esquema metodológico aunque se trata de lenguas nativas diferentes.
- 3.- Contienen dibujos relacionados con el medio ambiente al que pertenecen los usuarios y tienen una función decorativa o ilustrativa.
- 4.- Incluyen vocabulario del español cuando tratan de introducir conceptos que, supuestamente, no existen en la lengua nativa.
- 5.- Utilizan el recurso de la traducción de los contenidos hispanos sin realizar interpretaciones de los contenidos culturales propios.

Personal docente

Los maestros son de procedencia indígena, capacitados a través de cursos especiales sobre todo en aspectos relacionados con la situación lingüística y las características formales de su lengua nativa. Se

incluye también adiestramiento para lograr un manejo adecuado de las regulaciones del sistema escolar formal del cual forman parte aunque con ciertas limitaciones.

Este personal, aceptado como agente supletorio o remedial, y no como un elemento necesario para la educación de la población, carece de reconocimiento oficial y se encuentra sujeto a disposiciones especiales entre las que se puede indicar el salario inferior que percibe por no disponer de un título o certificado profesional o por no estar formalmente reconocida su capacitación.

A pesar de las deficiencias que pueden observarse, la presencia de este tipo de maestros en las comunidades representa un positivo beneficio para ellas sobre todo en lo que respecta a las relaciones con los niños y los padres de familia. Su pertenencia al medio y a la cultura, la posibilidad de comprender los problemas sociales internos, el mayor interés que tienen por su propia sociedad, el tipo de relaciones con la comunidad, etc., le convierten en un agente más capacitado que el maestro blanco-mestizo para desarrollar una acción educativa de mejor calidad.

Es evidente, sin embargo, que cuando el maestro pertenece a un grupo religioso extraño a la tradición de la comunidad, su papel pierde validez convirtiéndole, por el contrario, en un elemento peligroso y sujeto al rechazo abierto de los sectores que discrepan de su filiación religiosa.

Por tratarse de proyectos especiales muchas veces a cargo de misiones religiosas, la supervisión educativa tiene poca ingerencia sea por una decisión política estatal o iniciativa de los propios responsables de esta actividad.

Régimen escolar

Con respecto al régimen escolar, en el modelo en referencia no se encuentran modificaciones, pues se ajusta a lo establecido por el sistema formal como una consecuencia de su posición frente al mismo.

Modelo bilingüe-bicultural

Este modelo alcanza un avance notable sobre los anteriores tanto desde el punto de vista de su cobertura como de sus resultados. El desarrollo de la investigación lingüística, antropológica y educativa contribuye a buscar nuevas alternativas, y a ello se suma el fortalecimiento de los movimientos indianistas y de las organizaciones indígenas que, en mayor o menor grado se da en los diferentes países de la Región Andina.

De una utilización limitada de las lenguas vernáculas se pasa a su integración incluso en carreras universitarias. El progreso en este sentido no deja de ser importante desde un punto de vista social, aunque cuantitativamente no sea muy significativo. Pero ello implica de hecho la apertura inicial hacia un trabajo más relevante en favor de las denominadas minorías étnicas.

El modelo bilingüe bicultural plantea básicamente la extensión del empleo de las lenguas vernáculas saliéndose de los límites marcados por la tendencia anterior, que establece un margen de tres años. Se aspira al uso de los dos sistemas lingüísticos hasta la terminación de la educación primaria, y en él se incluye el referente cultural con atención a las manifestaciones propias de los grupos indígenas particulares.

La lengua constituye en este modelo solo una de las formas de expresión cultural a la cual se requiere conectar con las prácticas sociales respectivas entre las que se pueden mencionar la medicina, la vivienda, los sistemas de producción y, en general, las actividades artesanales.

La visión de la cultura como un conjunto de manifestaciones socio-culturales y políticas, y la necesidad de detener los procesos de aculturación que toman un impulso creciente entre otras causas, la intensificación de las investigaciones socio-culturales y la presentación de nuevas propuestas que, aún en este caso, son recogidas solo parcialmente por el sistema. De todas maneras, los grupos interesados en esta alternativa logran sentar las bases para la cimentación de una reforma educativa en la que la característica etno-cultural pueda desarrollarse.

Este modelo, sin embargo, no llega a definir aspectos considerados de fondo como se verá más adelante.

Carácter

El modelo bilingüe bicultural, sin dejar de ser totalmente asimilacionista promueve un tipo de educación en el que se respeten y reconozcan los valores culturales propios de los pueblos indígenas dándoles un espacio mayor para su mejor desenvolvimiento. Acepta la validez del uso de la lengua nativa para las relaciones internas pero reconoce, igualmente, la necesidad del dominio de la lengua castellana y de la equiparación y nivelación de conocimientos.

El biculturalismo se concibe, por lo tanto, como la introducción de los conocimientos del mundo exterior y su asimilación con miras

a procurar el desarrollo cultural; en esta posición se reproducen algunas de las concepciones tradicionales basadas en las pocas posibilidades endógenas para alcanzar nuevos niveles de superación si no es recurriendo al auxilio de lo que puede provenir del mundo exterior.

Esta corriente, por otra parte, tiende a superponer los conceptos de la sociedad dominante sobre los de la nativa, como lo hace también con los esquemas lógicos y las categorías de pensamiento. Se supone que las diferencias culturales se expresan tan solo en las manifestaciones perceptibles y que, en todo caso, otras distinciones no son fundamentales para el mantenimiento de los rasgos culturales. Los aspectos abstractos tienen un limitado o nulo tratamiento aunque se convenga en que las lenguas indígenas son capaces de expresar cualquier concepto.

En el modelo en referencia se conserva la interpretación tradicional de la cultura relacionándola más con el mundo de las artes (literatura, música, pintura, etc.), y dejando a un lado el mundo conceptual abstracto, es decir, todo aquello que se relaciona con la filosofía de la ciencias. Sin embargo, no deja de ser importante la contribución dada para la comprensión del problema educativo en las sociedades plurilingües y multiculturales.

Lenguas de educación

El empleo de la lengua nativa y de la lengua española, difiere de los modelos precedentes. En este caso las dos lenguas tienen un nivel paralelo de importancia y se trata de mantener y desarrollar el uso de la primera junto con el aprendizaje de una forma correcta del castellano, lo cual no se enfrenta en el modelo transicional que limita la enseñanza a un nivel de comunicación elemental.

Al ser usada la lengua nativa para transmitir información y conocimientos, ésta se encuentra en posibilidad de mejorar su capacidad expresiva tanto a nivel oral como escrito. La enseñanza gramatical se realiza de manera sistemática aunque recurriendo a métodos tradicionales.

En el caso de la enseñanza de castellano el énfasis está dado también sobre aspectos gramaticales de acuerdo con los planes y programas oficiales y siguiendo la metodología de enseñanza de una lengua materna. La limitación de este proceso radica en que se omite la referencia a los aspectos semánticos con lo cual se realiza un aprendizaje parcial orientado básicamente a la forma lingüística, es decir, a los aspectos gramaticales y ortográficos.

En este punto cabe preguntarse ¿hasta qué punto llegan los estudiantes a comprender las significaciones lexicales y las que se transmiten por medio de la entonación, por ejemplo? Aparentemente existen muchas significaciones que son equiparadas automáticamente por falta de explicitación y explicación en el proceso de enseñanza.

Planes y programas

Al igual que en el modelo anterior, éste recurre a los planes y programas oficiales en base a los cuales realiza la traducción de contenidos. De manera extra-escolar introduce elementos de la cultura nativa sin llegar a integrarlos de manera sistemática en el sistema educativo.

En algunos proyectos de este tipo los planes y programas no reflejan innovaciones significativas por lo que pueden ser considerados similares al del sistema de castellanización.

Contenidos educativos

Al ser la traducción de los contenidos del sistema dominante hispano el recurso principal, la población participante se ve, en cierto sentido, sometida a un proceso de aculturación acelerado y sobre el cual no puede tener control por no poder percatarse de la superposición de los contenidos de una cultura sobre otra. Esta situación es menos evidente cuando se trata de contenidos científicos puesto que la población indígena que los maneja de manera habitual, no tiene una clara noción de la organización de los mismos y, por otro lado, está condicionada por la sociedad dominante a considerar que su cultura no dispone de este tipo de conocimientos.

Es un hecho comúnmente aceptado el que a cada sociedad y a cada lengua le corresponde una cosmovisión particular. Lo que no es evidente es que existen sistemas semánticos que reflejan esa cosmovisión y que son dejados fuera de la educación por desconocimiento y falta de investigaciones para descubrirlos, entendiéndose este descubrimiento como el hecho de hacerlos evidentes.

¿Cuál es la concepción del cuerpo que tiene uno u otro pueblo indígena? ¿Cabeza, tronco y extremidades, o existe una percepción distinta? ¿Cómo se organizan el mundo animal y vegetal? ¿Qué categorías existen para determinar el equilibrio alimenticio, por ejemplo? y los procesos de cálculo ¿son similares a los transmitidos por la sociedad occidental? Estos interrogantes plantean situaciones que el modelo bilingüe bicultural no ha llegado a cuestionar, precisamente, debido al mantenimiento de una concepción eurocéntrica en la que se da por sentada la existencia de una ciencia universal.

Las limitaciones de este modelo, por lo tanto, se centran en el

problema de los contenidos educativos de nivel abstracto; las áreas más perceptibles como son la mitología, la música, la actividad artesanal, etc. sí tienen ingreso en el sistema, y sí representan un progreso con relación a los dos modelos citados antes.

Niveles educativos

Este modelo atiende, de manera general, los primeros grados de la instrucción primaria pero tiene la capacidad de cubrir los grados posteriores. No existen, sin embargo, programas que atiendan el bachillerato tomando en cuenta las características de la población.

Con respecto a la alfabetización de adultos funciona, cuando lo hace, con carácter remedial en lo que al aprendizaje de lecto-escritura y cálculo se refiere. Paralelamente pueden o no implementar proyectos de desarrollo y capacitación artesanal de acuerdo con las posibilidades de sus conductores o patrocinadores.

La extensión de este modelo al igual que la del transicional se limita a ciertos sectores y áreas geográficas sobre todo de población dispersa. Como una innovación recurre ocasionalmente al uso de la radio sirviendo de apoyo al aprendizaje directo.

Material didáctico

El material didáctico correspondiente incluye, aunque no en todos los casos, libros de texto con ilustraciones locales y externas, afiches e impresos sobre temas culturales entre otros.

Por lo demás coincide con las características generales del sistema hispano hablante exceptuando el problema lingüístico que es

parcialmente resuelto bajo el recurso de la traducción.

Personal docente

En este modelo se tiende a trabajar con personal indígena con un nivel equivalente a la terminación de la secundaria, aunque en los primeros niveles de primaria se incluyen también personas no tituladas. En ambos casos la capacitación sigue los mismos esquemas del sistema regular.

Igual que sucede con el modelo transicional, los maestros indígenas resultan mejores educadores que los de habla hispana nativa por la posibilidad de establecer mejores relaciones y de comunicarse mejor con los estudiantes.

Régimen escolar

Este modelo, por ajustarse a los condicionamientos del sistema formal, mantiene los mismos calendarios, horarios y regulaciones que rigen a la educación oficial, y no se perciben intentos de modificaciones por considerar, de modo general, que esta posición impida la creación de conflictos administrativos y, en consecuencia hace más factible la estabilidad y continuación de las acciones.

Modelo intercultural bilingüe

El análisis de las experiencias anteriores, la constatación de sus limitaciones y efectos, y el interés que se desarrolla con respecto a la educación de los pueblos indígenas conduce, hacia fines de la década del 70, a realizar nuevas propuestas contando con las experiencias del pasado.

A través de organismos internacionales, entre los cuales se hace presente la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, se llevan a cabo una serie de reuniones en las que participan miembros de proyectos educativos y especialistas que aportan para la definición de una nueva alternativa. El resultado concreto se traduce en la definición del modelo intercultural bilingüe también denominado bilingüe intercultural.

En las primeras etapas, el objetivo principal se centra en la alfabetización en lenguas vernáculas y, posteriormente, se incluyen la post-alfabetización y la educación infantil consideradas todas ellas como parte de un solo proceso educativo. En 1987, se incorpora la educación secundaria para cubrir la integridad del proceso.

La ejecución de las propuestas, sin embargo, varía de acuerdo con las políticas educativas estatales de cada país sobre todo en lo que a la cobertura y niveles de atención se refiere. Los fundamentos teóricos son compartidos en sus aspectos fundamentales en todos los países de la Región y por los organismos o instituciones que siguen esta tendencia pero, en la práctica, resultan muy escasos debido, sobre todo a la dificultad de aceptar la posibilidad real de poner en marcha una alternativa paralela, y de aceptar los retos que ello implica.

Este modelo plantea, de manera general, el empleo de la teoría integrada de las ciencias partiendo de la realidad socio-cultural y en base a ejes espacio-temporales; propone la incorporación y capacitación de personal indígena proveniente de las mismas comunidades y el desarrollo de un sistema educativo que integre a la población de todos los grupos etarios; y define la necesidad de un manejo paralelo de las lenguas y culturas involucradas en el proceso.

Carácter

El modelo intercultural bilingüe es revalorizador tanto desde el punto del individuo como perteneciente a una etnia sometida a procesos de dominación y minusvalorización, como de las características que se relacionan con su cosmovisión y sistematización del conocimiento tradicional y de las prácticas sociales vigentes, una de las cuales es la organización comunitaria. Reconoce, por lo tanto, la capacidad social para desarrollar alternativas a partir de sus propios parámetros y de acuerdo con su realidad cultural valiéndose de los elementos que puede extraer de la sociedad dominante.

Es participativo pues promueve la colaboración directa y la corresponsabilidad en las acciones de las comunidades en los procesos de investigación, preparación de material didáctico, capacitación de personal y ejecución de los proyectos independientemente del grado de preparación formal que tengan los miembros de las comunidades, por considerar que la sociedad indígena dispone de un cúmulo de conocimientos válidos no integrados a los procesos educativos regulares por razones de discriminación.

Desde el punto de vista de los procesos, tiene la característica inter-relacionadora al buscar mecanismos que eviten la desintegración del conocimiento en sí, la conexión entre la teoría y la práctica, y el crecimiento de las barreras entre los pueblos indígenas y el de habla hispana, o la asimilación indiscriminada a la sociedad dominante. En este sentido, el modelo no es aislacionista.

Debido a las condiciones de marginación, promueve el establecimiento de canales de comunicación entre los miembros de una misma etnia con miras a fortalecer tanto la cultura como su identidad y

organización socio-política, lo que le da un carácter unificador.

Lenguas de educación

Este modelo plantea el tratamiento de las lenguas indígenas como lenguas oficiales de educación, y el uso del castellano como segunda lengua y lengua de relación intercultural y de cohesión nacional. Esto implica, necesariamente, el dominio de las dos lenguas sobre todo en lo que se refiere a los aspectos semánticos pues el conocimiento formal de los sistemas gramaticales, por ejemplo, no son garantía de la comprensión de los significados. Junto con las significaciones se requiere el conocimiento de las situaciones de uso y desarrollo de la expresión oral y escrita en función de la ampliación de la comunicación.

Con respecto a la gramática, se plantea un enfoque práctico y no normativo con la inclusión de elementos que posibiliten más que el conocimiento teórico, un conocimiento real de los sistemas lingüísticos y de su funcionamiento de los mensajes. Este planteamiento implica la propuesta de retomar una posición de creatividad a fin de impulsar el desarrollo de la capacidad expresiva de todo sistema lingüístico.

Se propone, así mismo, el empleo de cada lengua dentro del contexto de su propia realidad socio-cultural, es decir, conservando sus referentes semánticos entre los que se encuentran, por ejemplo, sus categorías, conceptos, valores, principios lógicos, etc., sin suponer los elementos de la lengua y cultura dominantes sobre los de la lengua vernácula.

La función de cada idioma está dada por los objetivos de reava-

valorización y desarrollo lingüístico, lo mismo que por la posición unificadora sobre todo en lo que tiene que ver con el sistema de escritura y el tratamiento del vocabulario. En este sentido, utiliza el concepto de **lengua** como sistema y no el de **dialecto** usual en los modelos de transición y en el bicultural.

Planes y programas

Como una respuesta a los problemas derivados de los planes y programas únicos y divididos en asignaturas, el modelo intercultural enfrenta la situación con una propuesta que, por un lado integra los conocimientos en lugar de mantener la fragmentación característica del sistema formal tradicional y, por otro, recupera la noción de relación existente entre conocimiento, realidad y práctica social. Esta posición, a la vez que permite una mejor comprensión de los hechos científicos, da lugar a una efectiva flexibilización ya que incluye el referente situacional.

Junto con lo anterior se plantea la organización de planes y programas en función de la recuperación sistemática de los sistemas de conocimiento tradicionales para su confrontación con los que provienen de la sociedad occidental.

Los planes y programas intentan mantener una estrecha relación entre los distintos niveles educativos (primaria, secundaria, educación de adultos) sobre la base de la profundización progresiva de conocimientos y la presentación sistemática de los procesos involucrados.

Los avances en este campo, si bien son considerables dado el escaso tiempo de experimentación, requieren todavía de estudios más

avanzados especialmente en lo que se refiere al tratamiento de la etno-ciencia aspecto todavía poco analizado en el Area Andina.

Contenidos educativos

La referencia a planes y programas diferentes, conduce necesariamente a manejar contenidos educativos distintos de los tratados en el sistema regular.

En el caso de las ciencias integradas, por ejemplo, el énfasis está dado en los aspectos sociales significativos que reflejan los hechos científicos. La matemática tiene sentido en la medida en que sirve no solamente como un ejercicio lógico sino también como un recurso para la solución de problemas vitales y la creación de alternativas innovadoras. La zoología, la botánica, la física, etc., forman parte de áreas globales en las que cada una tiene un papel significativo y no solo especulativo.

En las ciencias sociales intenta recuperar los espacios que corresponden a los pueblos indígenas como actores de la historia, a diferencia de la posición formal que los ignora; las denominadas artesanías y manifestaciones folclóricas, adquieren el carácter de artes con lo que se intenta devolverles su capacidad creativa y estética. La literatura oral forma también parte del curriculum y, junto con ella, la literatura escrita occidental con la que se complementa.

Los contenidos a la vez que se enfocan hacia la sistematización de los conocimientos de que dispone la población, se amplían progresivamente y se los contrasta con los correspondientes a los de la sociedad de habla hispana procurando mantener, en uno y otro caso, una calidad científica adecuada.

Niveles educativos

El modelo como tal, propone una atención educativa dirigida a la población en su conjunto: niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, e impulsa la participación de este último sector que, en el caso de los grupos indígenas, es el que alcanza un grado más elevado de marginación.

La educación primaria que, en los proyectos más avanzados llega en la actualidad hasta la terminación del tercer grado pretende continuar hasta la conclusión del nivel secundario dentro de la misma modalidad; la lengua vernácula, por lo tanto, mantiene su función de lengua de educación y con ella se mantienen los contenidos culturales respectivos.

La educación de adultos en los niveles de alfabetización y post alfabetización guardan relación con la educación primaria institucionalizada a fin de posibilitar a los participantes el acceso a la secundaria bajo condiciones de igualdad.

Este modelo, aparte del de castellanización, contempla una continuidad en el proceso educativo dentro de las características anotadas anteriormente.

Material didáctico

El material didáctico es monolingüe sea que se trate de la lengua vernácula o del castellano y se encuentra diseñado siguiendo la concepción de la teoría integrada de las ciencias. Además de los contenidos expresados a través de la lengua, incluye el empleo de la imagen como medio de comunicación, código a través del cual se transmiten

contenidos socio-culturales y científicos. Este aspecto proporciona a los textos una característica especial pues los códigos lingüísticos y de imágenes se complementan para formar una unidad comunicativa.

Frecuentemente se añaden también afiches con el objeto de complementar la decodificación o lectura de la realidad en un proceso que establece vínculos entre la percepción del mundo concreto y su abstracción y simbolización, es decir, entre lo tridimensional (la realidad concreta), la bidimensionalidad (lo escrito o graficado) y lo abstracto.

Como una alternativa a las limitaciones económicas y como una de las formas de reforzar la relación con el medio, se promueve la utilización creativa de los recursos locales fácilmente convertidos en ayudas didácticas.

Personal docente

Dado que uno de los factores fundamentales del proceso educativo constituye la base cultural, este modelo considera imprescindible la participación de los miembros de la propia comunidad tanto para el papel de educadores como de promotores, supervisores y administradores, de cuyas acciones deben rendir cuentas a la comunidad y a las autoridades locales de acuerdo con las normas exigidas por el sistema organizativo interno.

El educador y, por lo tanto, el centro educativo ocupa un lugar de importancia relativa. La escuela está vista como un elemento más y no como un centro alrededor del cual debe girar la actividad comunitaria como es el caso de las escuelas formales.

Para este tipo de educación se requiere que el educador tenga una formación acorde con los principios que define el modelo, y que responda a las necesidades y expectativas de la comunidad siendo residente de ella, con dominio de la lengua nativa y conocimientos de la segunda lengua y de su cultura, y con capacidad pedagógica y de liderazgo, entre otras.

En las experiencias que se conocen, este tipo de educador ha demostrado ser capaz de realizar una tarea más eficiente que el graduado de habla hispana por conocer el medio en el que se desenvuelve, tener buenas relaciones con los estudiantes y demás miembros de la comunidad, estar dispuesto a participar en las actividades que desarrolla el grupo y poder interpretar las necesidades sociales para encausar la búsqueda de soluciones.

El sistema administrativo formal, sin embargo, desconfía y pone obstáculos al cumplimiento de su labor no solo por razones de discriminación racial sino también por presión de los sindicatos de maestros que, aunque no están dispuestos a trabajar en las zonas indígenas, ven amenazada su estabilidad y las posibilidades de ingreso de nuevos maestros de habla hispana al magisterio nacional.

Régimen escolar

Frente a las dificultades que enfrenta la población indígena para asistir a los centros educativos regulares y a la imposibilidad que tiene para dejar el trabajo productivo en el que participan todos los miembros de la familia, el modelo intercultural bilingüe propone la aceptación del calendario social dentro de cuyo marco puede llevarse a cabo la tarea educativa sin alterar ni interrumpir las actividades comunitarias.

Las épocas de siembra y cosecha, en el caso de los grupos que basan su economía en el trabajo agrícola, resultan incompatibles para dedicarse al estudio. En estos períodos el ausentismo llega a niveles muchas veces superiores a un 80 %, a pesar de lo cual el sistema escolar mantiene sus regulaciones. De igual modo, los horarios, sea que se organicen en dos jornadas de trabajo o en una sola, resultan inadecuados sobre todo para la población infantil que está sujeta a hábitos de alimentación muy distintos de los urbanos (tipo, calidad y horarios de comida, por ejemplo).

En el modelo intercultural bilingüe la escolaridad tiene una importancia relativa y sus regulaciones dependen más de las disponibilidades de la población que de las regulaciones formales. De este modo, la flexibilidad en horarios y calendarios, por ejemplo, permite una mejor adaptación entre los requisitos de asistencia necesarios en los primeros niveles sea de educación infantil o de adultos, y las actividades que realiza la comunidad. Con ello se logra una mayor participación con la consiguiente reducción de los márgenes de deserción y repetición de años.

Con respecto a la educación secundaria, la única experiencia que existe es la del sistema "Macac" que se lleva a cabo en Ecuador desde 1986 con la población quichua hablante, y que se caracteriza por tener un enfoque auto-educativo y comunitario, y por recuperar la lengua nativa como lengua de educación en todas las áreas y niveles del conocimiento.

La importancia de esta modalidad radica en que la población puede realizar estudios reconocidos por el sistema oficial sin necesidad de asistir a centros educativos formales, por posibilitar la organización de centros de estudio en base al sistema comunitario para rea-

lizar estudios libres de acuerdo con planes y programas adecuados a sus necesidades y a sus disponibilidades de tiempo.

Este proceso representa una alternativa eficaz para la población indígena dado que, en la actualidad, ésta no se encuentra en condiciones de abandonar sus actividades productivas para integrarse a los sistemas escolarizados. Por otra parte, este sistema, al recuperar la lengua nativa como lengua de educación, y al organizar los estudios en función de las necesidades individuales, familiares y sociales, tanto de tipo intelectual como psicológico y productivo, presenta mayores atractivos a un sector que encuentra no solo la posibilidad de mejorar su educación sino también de liberarse de la discriminación de que es objeto dentro del sistema educativo formal.

POLITICAS EDUCATIVAS

De la revisión de los planteamientos sobre políticas educativas presentados en los últimos años en reuniones y congresos internacionales por los países del Area Andina, sea a través de los representantes de los gobiernos o de profesionales vinculados a la educación indígena, se desprende que las decisiones responden a situaciones coyunturales, es decir, a posiciones de los grupos que, en un momento dado, administran el poder, y que posibilitan el avance o retroceso de las acciones educativas en períodos de tiempo relativamente cortos.

Aunque en la legislación de los distintos países se encuentra un considerable progreso en relación con épocas pasadas, se hace evidente el hecho de que las políticas establecidas no llegan a ejecutarse tal como se hallan promulgadas por no existir una decisión política definida para enfrentar el problema de la educación indígena.

Esta situación que refleja, sin duda, la debilidad de las regulaciones que favorezcan a los pueblos y culturas indígenas ha llevado a organismos internacionales con miras a lograr una respuesta efectiva de los Estados.

A continuación se pasa a transcribir algunas de la opiniones y recomendaciones expresadas en reuniones, seminarios y congresos internacionales, para luego hacer referencia a la legislación particular

de los países de la Región (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela) contando con que el acceso a fuentes directas es limitado y, por lo mismo, puede resultar incompleto.

Reuniones internacionales

La importancia de las declaraciones emitidas en estas reuniones radica en que han sido organizadas bajo criterios de continuidad, lo que ha permitido seguir el desarrollo tanto de la teoría educativa bilingüe como de las experiencias más representativas, contando con el aporte de los sectores involucrados en este proceso.

En el documento preparado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (13), referente a los problemas de discriminación contra los pueblos indígenas se transcribe la declaración del Consejo Económico y Social de la ONU en el que se expresa el derecho que asiste a los pueblos indígenas.

«A una educación adecuada conforme a nuestra cultura y tradiciones, sin elementos extranjeros y en el marco de un sistema educacional que reconozca los valores de nuestra cultura y el carácter oficial de nuestro idioma a todos los niveles de enseñanza».

Y añade:

«La cultura es herencia de todos los pueblos. Su su-

(13)Ministerio de Educación Nacional. «Lineamientos generales de educación indígena», División de Materiales Impresos y Audio-visuales, Bogotá, 1982, pp.12-13

pervivencia en el seno de la comunidad es la garantía fundamental de la supervivencia física y el bienestar de aquella comunidad. Desarrollar y transmitir una propia cultura es derecho humano de todos los pueblos».

«Donde sea necesario deben darse garantías a los derechos de las poblaciones indígenas de las Américas a participar en la vida nacional del país en que habitan, sobre la base de su propia cultura, valores e ideales».

«La asimilación cultural y social a la sociedad dominante debe tener su origen en la libre decisión de las personas y nunca a través de los esfuerzos coercitivos de la sociedad dominante».

«Debe garantizar a las comunidades indígenas de las Américas el control y supervisión tanto en la forma como en el contenido de la educación de su gente».

«Se deben tomar medidas en apoyo a este principio en oposición a la subversión de la cultura y la sociedad indígena por medio de los métodos y programas de la educación existente».

El VIII Congreso Indigenista Interamericano (14) en noviembre de 1980, al referirse al aspecto educativo expresa:

(14)UNESCO. «Recomendaciones de los Congresos Indigenistas Interamericanos concernientes a la Educación Indígena», en «Educación, Etnias y Descolonización, UNESCO-III, Santiago de Chile, 1981, p. 556.

«...los pueblos indios tienen el derecho inalienable a una educación propia, esto es, a una educación bilingüe bicultural, por cuanto las fuentes de conocimientos serán la familia y la comunidad indígena, y los líderes y las autoridades tradicionales indígenas... Asignamos un papel esencial y prioritario a la enseñanza de la lengua, en cuanto la consideramos el medio irremplazable para la comunicación y representación de la totalidad coherente e integrada de la cultura india».

En este mismo Congreso se incluye las siguientes recomendaciones:

«Promover el uso de las lenguas nativas y asegurar por medios legales su conservación. De manera especial se recomienda incorporar las lenguas autóctonas en los programas de educación y alfabetización de adultos que afecten a poblaciones indígenas» (15).

En el informe final de la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bilingüe (16) llevado a cabo en México en 1982, se recalca el hecho de que:

«El establecimiento de políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad debe partir del reconoci-

(15)Op. cit., p. 556

(16) Instituto Indigenista Interamericano. "América Indígena, Informe Final, Reunión de Especialistas sobre Educación Bicultural Bilingüe, III, Vol. XLII, México, 1982, pp. 334-335

miento, por parte del Estado, de la naturaleza multiétnica y pluricultural de su conformación nacional, lo que implica, entre otras cosas, la oficialización nacional o regional de las lenguas étnicas para fines de educación, uso administrativo, jurídico, de comunicación social, etc.»

Se añade que:

«La política educativa global de cada país debe contemplar no solo el apoyo a los programas formulados por y para las etnias, sino que debe contemplar un esfuerzo orgánico de reinterpretación de carácter y de la conformación pluricultural y multiétnica del país a fin de que la población pueda tener una visión correcta y no discriminatoria del conjunto social, de su historia y de sus proyecciones futuras».

En esta misma reunión se propone y decide el cambio del término «educación bilingüe y bicultural» por el de **educación intercultural bilingüe** que corresponde a los criterios y avances logrados en los últimos años.

Al referirse al derecho al uso de la lengua, la Declaración de Pátzcuaro (17) expresa lo siguiente:

«Que las etnias de América, al igual que las de todo el mundo, tienen el derecho de expresarse en sus respectivas lenguas en todos los actos de su vida pública y los

(17) Op. cit.

Estados están obligados a reconocer ese derecho, dictando las reformas legislativas tendientes a la oficialización de dichas lenguas;»

«Que la lengua debe constituir la base a partir de la cual se lleve a cabo la enseñanza escolar y sistemática, de ella y de los demás conocimientos que se transmiten al educando, sea éste niño o adulto;»

«Que por ser dicha lengua la expresión de una particular manera de pensar y actuar, la cual sustenta una determinada concepción del mundo y de la vida, su enseñanza no se puede separar de tal cosmovisión, por lo que los conocimientos que se imparten deben descansar en esta última; en tal virtud, los planes, programas y contenidos de estudio deberán estructurarse conforme al cumplimiento de tales fines;»

«Que la formulación de planes, programas o currícula de enseñanza sistemática de cualquier área del saber corresponde a cada etnia en particular y, consecuentemente, será ella la que determine quiénes los elaborarán y qué contenidos y metodologías emplearán;»

En octubre de 1982, (18) el Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización (18) organizado por la UNES-

18) UNESCO. Informe final, Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas, UNESCO III, México, 1982, pp. 65-67

CO, recoge esta recomendación:

«Que los Estados con población indígena oficialicen a la mayor brevedad posible los sistemas de educación intercultural bilingüe, en concordancia con el Proyecto Principal de la UNESCO y el Plan Quinquenal de Acción Indigenista del Instituto Indigenista Interamericano.»

«Que se implanten y oficialicen a corto plazo las estructuras administrativas adecuadas, a nivel nacional, regional y local, garantizar el perfil jurídico, coherencia, estabilidad y operatividad del modelo propuesto.»

«Que se proporcionen con la mayor celeridad los recursos necesarios para la revitalización cultural y lingüística de las etnias en estado de deterioro.»

Finalmente, el IX Congreso Indigenista Interamericano (19), en la Resolución 4/85 decide:

«Recomendar a los países miembros incorporar a los planes y programas nacionales el fomento de una educación bilingüe e intercultural efectiva que adecúe los planes y programas, a las aspiraciones y características de los pueblos indígenas, a sus condiciones socio-económicas y a su propia creatividad.»

19) Ministerio de Educación Nacional. "Lineamientos Generales de Educación Indígena", División de Materiales Impresos y Audio-visuales, Bogotá, 1982, pp. 12-

Como puede observarse, los problemas existentes en la Región han conducido a definir planteamientos concretos y recomendaciones que han sido transmitidas a los Estados para su implementación.

La respuesta de los gobiernos nacionales ante las inquietudes expuestas carecen de efectividad hasta el momento aunque, en efecto, se haya logrado la expedición de instrumentos legales que, en mayor o menor grado, constituyen una base para el establecimiento de programas oficiales de carácter general.

El obstáculo mayor se encuentra, por lo tanto, en la actitud de la sociedad dominante todavía renuente para posibilitar el afianzamiento de las acciones en proceso que, en la práctica, no pasan de estar consideradas como de tipo experimental.

Con respecto a las legislaciones nacionales, el difícil acceso a ellas impide una presentación global como puede notarse a continuación.

Bolivia

Dentro de la política educativa boliviana que se relaciona con la población indígena, se encuentra la siguiente información de carácter oficial:

«No obstante ser Bolivia uno de los países con mayor incidencia indígena sus gobiernos no alcanzaron a definir una política educativa bilingüe que vaya a restaurar las lenguas indígenas esencialmente el quechua y el aymara. En este orden se puede configurar una secuencia no siempre continua ni consistente que desde los primeros

años de la República forma una especie de hitos aislados.»

(20)

En 1906, el Gobierno establece retribuciones para quienes se dedican a alfabetizar a los indígenas. En 1911, se crea la Escuela Normal Agrícola para formar a maestros sin que los resultados sean muy favorables, y a partir de 1914, se establecen escuelas rurales normales en varias zonas del país.

El Primer Estatuto de Educación Indígena se promulga en el año 1919 encargándose la educación a las escuelas elementales, a escuelas de trabajo y a escuelas normales rurales, con funciones particulares:

«las primeras eran para inculcar en el alumno el idioma castellano, las aptitudes manuales como preparación de oficios y las nociones indispensables para la vida civilizada; las segundas eran para despertar sólidas aptitudes de trabajo y dar al indígena boliviano la capacidad de desenvolverse con éxito en el medio en que vive; las terceras se proponían graduar maestros preparados para la enseñanza en las escuelas indígenas.» (21)

En el año de 1931, se crea la Escuela Indígena de Warisata con orientaciones pedagógicas nacidas en las culturas indígenas; y en ba-

20) Montoya Medinaceli, Víctor. «La Educación Bilingüe en Proyectos Integrados», en «Educación, Etnias y Descolonización" en América Latina», UNESCO III, Vol. 1, México, 1983, pp. 57-60

(21) Op. cit.

se a estas experiencias surgen los denominados núcleos escolares campesinos, hasta que, en 1955, el Código de la Educación Boliviana establece en su Artículo 115 que:

«la acción civilizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para inmediato apredizaje del castellano, como factor necesario de integración nacional.» (22)

En 1941, se crea el Instituto Indigenista Boliviano que forma parte del Servicio Nacional de Desarrollo de Comunidades encargado de realizar investigaciones socio-antropológicas y de capacitación de personal para trabajo en las comunidades que son, generalmente, de origen indígena.

El Instituto Nacional de los Estudios Lingüísticos (1965) y el Instituto de Lengua y Cultura Aymara (1972) son creados también para apoyar las acciones educativas. A ello se suma la suscripción de un convenio entre el Ministerio de Educación y la Agencia Internacional de Desarrollo (1975), con posteriores extensiones que llegan hasta 1981 (23).

Mediante Decreto Supremo N° 19431 de mayo de 1983, se crea el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) que establece entre sus objetivos (24):

(23) Op. cit.

(24) Rivera Pizarro, Jorge. "Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular en Bolivia", en Informe Final, Seminario de Apoyo Regional al Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular en Bolivia, UNESCO-OREALC, Santiago, 1984, p. 58

«Estimular la participación popular y la apertura de canales de expresión que revaloricen la lengua, la cultura y el vigor social de los sectores populares...»

Como una de las estrategias se señala:

«Un enfoque intercultural y bilingüe: la utilización de la lengua materna en la comunicación oral y escrita, para la población alfabetizada asegurará una mejor comprensión de los mensajes educativos. La alfabetización se realizará primeramente en la lengua materna, para la población monolingüe, comenzando el aprendizaje del castellano como segunda lengua, hasta que su dominio oral asegure una alfabetización en la lengua española.»

«La riqueza cultural de nuestros pueblos hará que se privilegie el descubrimiento y autovalorización de las prácticas culturales y tecnologías, muchas veces ancestrales, antes de comunicar aquellas que pueden contribuir a la solución de los problemas desde la perspectiva del desarrollo científico y tecnológico universales.»

Hasta aquí las regulaciones estatales.

Colombia

La legislación colombiana relacionada con la educación de los pueblos indígenas data de 1824, y hasta el año de 1973,

«se caracteriza por las limitaciones conceptuales en cuanto a la fijación de criterios que permitan proyectar una

verdadera política educativa...» (25)

La Ley N° 31, expedida en el año de 1976 orienta las políticas educativas indígenas con un espíritu integracionista que se mantiene hasta 1978 cuando se expide el Decreto N° 1142 que

«genera toda una política sobre educación indígena y es coincidente con el movimiento indígena internacional actual, además de rescatar para las etnias indígenas el derecho a tener una educación acorde con su identidad cultural, crea las condiciones para que las comunidades indígenas se articulen con el proceso productivo, la vida social y cultural de la sociedad hegemónica y decidan libremente en cuanto a la elaboración de los planes educativos oficiales.» (26)

El Decreto en referencia contiene los siguientes articulados que se citan por la importancia que tiene para la educación indígena latinoamericana:

«Artículo 1. Toda acción educativa que se desarrolle en las comunidades indígenas será orientada y evaluada por el Ministerio de Educación Nacional con la colaboración de las mismas comunidades.

Artículo 2. ...Toda acción educativa desarrollada en las

(25) Ministerio de Educación Nacional. «Lineamientos Generales de Educación Indígena», Bogotá, 1982, p. 15

(26) Op. it.

comunidades indígenas por organismos privados u oficiales de carácter internacional será considerada como una acción de cooperación técnica internacional. No se podrá emprender acción educativa de esta naturaleza sin el consentimiento de la comunidades indígenas interesadas.

Artículo 3. La educación para las comunidades indígenas será gratuita en los planteles educativos oficiales que funcionen dentro de las comunidades indígenas o en aquellas que, estando fuera, sean exclusiva o prioritariamente para ellas. El Estado colombiano asignará a través del Ministerio de Educación Nacional, los recursos que sean necesarios para cubrir las necesidades educativas de estas comunidades, y establecerá mecanismos contractuales de administración local, con participación de las comunidades indígenas, para una descentralización efectiva en el manejo de esos recursos financieros.

Artículo 4. Los currículos para las comunidades indígenas serán diseñados y evaluados por la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículos y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional con la participación de las comunidades indígenas.

Artículo 6. La educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de ex-

presión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes habilidades y destrezas en los individuos y en el grupo necesarios para desenvolverse en su medio social.

Artículo 8. La educación que se ofrezca a las comunidades indígenas contendrá los elementos esenciales del nivel de educación básica (primaria y secundaria), ajustándose a las características específicas de cada comunidad.

Artículo 9. La alfabetización para las comunidades indígenas se hará en la lengua materna, facilitando la adquisición progresiva de la lengua nacional sin detrimento de la primera.

Artículo 10. La Educación para las comunidades indígenas tenderá a desarrollar las tecnologías autóctonas; estimulará la creatividad para generar innovaciones y capacitará a los indígenas para seleccionar de otras culturas a las cuales tengan acceso los conocimientos y técnicas apropiados a sus necesidades y su medio para su desarrollo real.

Artículo 11. La selección, formación y capacitación del personal docente destinado a la educación de las comunidades indígenas se regirá por las siguientes normas:

1.- Siempre que sea posible, los maestros serán seleccionados por las comunidades indígenas entre los miembros de la misma comunidad.

... Artículo 12. En el currículo de la Educación Formal que se diseñe para todo el país deberá incluirse, dentro de las ciencias sociales, conocimientos relativos a la historia y cultura de las sociedades indígenas colombianas...

Artículo 13. El Ministerio de Educación Nacional autorizará mediante resolución el establecimiento de horarios y calendarios escolares flexibles que respondan a las características sociales, económicas y culturales y a las necesidades de la comunidad indígena.»

Hasta aquí, las principales decisiones sobre política educativa que se complementan con la Resolución N° 3454 de abril de 1984 en la que se establecen los lineamientos generales para la implantación de la educación intercultural bilingüe bajo la concepción de etno-desarrollo y etno-educación:

«Artículo 1. Los programas para educación formal y no formal para comunidades indígenas del país se orientarán y desarrollarán de acuerdo con la guía o lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional enmarcados dentro del enfoque definido como etno-desarrollo y su componente educativo denominado etno-educación...» (27)

La política educativa colombiana para poblaciones indígenas, tal como se encuentra diseñada, recoge los principios y fundamentos discutidos y analizados en reuniones nacionales e internacionales

(27) Op. cit.

adoptando el modelo intercultural bilingüe, dictando normas que viabilizan su implementación. De este modo, constituye en la actualidad la política educativa más avanzada de la Región Andina a pesar de que, relativamente, se trata de población minoritaria (500.000 personas), entre la que se cuenta el grupo guajiro con 97.000 habitantes y los «Vaupés, quienes conforman una unidad exogámica de 20.000 miembros, subdivididos en 17 unidades, cada una con un idioma propio» (28).

A ello se suma el proyecto binacional suscrito entre Colombia y Ecuador, en 1985, para atender a la población awá que comparte la zona fronteriza de los dos países..

Ecuador

La legislación ecuatoriana con respecto a las poblaciones indígenas se caracteriza por la dispersión y falta de coherencia. Los derechos

«consagrados en la Constitución de la República, tales como el respeto a sus lenguas vernáculas, costumbres y tradiciones, no son reconocidos en la práctica, y más aún, son en muchos casos combatidos y transgredidos.» (29)

En el Artículo 1ero. de la Constitución de 1945, ratificado en

(28) Op. cit.

(29) Comisión Ecuménica de Derechos Humanos. "Derechos Humanos y Población Indígena", en "Política Estatal y Población Indígena", Ed. Abya-Yala, Quito, 1984, p. 110

el Artículo 6 de la Carta Política aprobada en 1979, se establece que:

«El idioma oficial es el castellano. Se reconoce el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional.»

Con anterioridad a ese año (1935), el Ministerio de Educación crea una Escuela Normal Rural para

«la formación de maestros indios, pero a la postre fue desviada en su sana finalidad... En años posteriores vimos surgir nuevos Normales Rurales con asiento en algunos cantones, donde el porcentaje de aborígenes era crecido y a los que asistieron otros adolescentes, antes que niños indios; una vez graduados, más cómodo les fue servir en la ciudad que ir a una escuelita rural, lo que hizo que muchos de aquellos planteles se transformaran en colegios de bachillerato. En los pocos Normales Rurales que subsisten, (1965) se creyó que era deshonroso ostentar el título de Normalista Rural... La enseñanza del quichua se reemplazó por la del idioma inglés.» (30)

Hacia 1964, el Plan Ecuatoriano de Educación considera que:

«La enseñanza mejoraría... si se la atiende con talleres e implementos que estimulen la integración

(30) Varios. «El problema Indígena en el Ecuador en el plano educativo», en «Educación, Lenguas Indígenas y Formación de Personal», V Congreso Indigenista Interamericano, Quito, 1965, p. 97

socio-económica de nuestro indio.» (31)

A partir de 1979, etapa en la que se introducen algunas reformas en la política educativa se encuentra que en la Ley de Educación (1979), Artículo 3, e), se indica como uno de los objetivos:

«Fomentar y enriquecer el acervo cultural auténticamente nacional preservando su identidad.»

En el Reglamento correspondiente, Artículo 21, se señala:

«La Educación no regular se realizará a nivel primario y medio con un régimen especial, de acuerdo con la realidad socio-económica y cultural de las personas...»

El Plan Nacional de Desarrollo 1980-1984, indica ente sus objetivos y estrategias (32):

«Promover la revalorización de las culturas nativas, la formación de una auténtica cultura y la defensa de sus valores frente a influencias negativas de culturas extranjeras.

Impulsar el Plan Nacional de Alfabetización que contemple las particularidades idiomáticas de las diferentes culturas.

(31) Op.cit. p. 83

(32) Consejo Nacional de Desarrollo. "Plan Nacional de Desarrollo 1980-1984, Quito, 1980

Capacitar la administración Pública y orientarla en función de las peculiaridades características del indígena.

Promover los derechos de los pueblos indígenas, valorizar su aporte a la cultura nacional y favorecer su integración a la vida nacional.

Defender los valores culturales nacionales contra la colonización de culturas extranjeras...»

Mediante Resolución Ministerial N° 2316, de septiembre de 1980, se crean los Institutos Normales Bilingües estableciéndose el título de Normalista Bilingüe y siguiendo los mismos planes y programas del sistema hispano hablante con excepción de la lengua adicional que, en lugar de ser inglés es quichua (33).

La Resolución Ministerial N° 1129, de abril de 1982, expide el Reglamento y el Plan de Estudios para la formación de educadores bilingües de acuerdo con el Modelo «Macac». Esta Resolución no llega a ejecutarse por oposición de los funcionarios ministeriales (34).

En enero de 1981, el Acuerdo Ministerial N° 000529 dispone:

«Oficializar la Educación bilingüe bicultural estableciendo en las zonas de predominante población indíge-

(33) Yánez Cossío, Consuelo. «Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el Ecuador», rev. PUCE, Año XII, No. 42, Quito, 1985, p. 102

(34) Op. cit., p. 103

na, planteles primarios y medios, donde se imparte una instrucción en los idiomas castellano y quichua o su lengua vernácula» (35).

Posteriormente, en la reforma a la Constitución de la República expedida en junio de 1983, se establece que:

«En los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva; y el castellano, como lengua de relación intercultural.» (36)

El Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación, creado en mayo de 1982, realiza también actividades de educación indígena y

«es así como el 12 de diciembre de 1984, se suscribe el acuerdo sobre el Proyecto "Asesoramiento para la Implementación de la Escuela Rural Bilingüe Intercultural (Proyecto EBI)"» con el Gobierno alemán (37).

Finalmente, en noviembre de 1988, el Gobierno del Ecuador

(35) Op. cit., p. 103

(36) Op. cit., p. 105

(37) Ministerio de Educación y Cultura. «Proyecto Piloto de Educación Bilingüe Intercultural EBI», Departamento de Educación Rural, Proyectos y Programas, Documento, Quito, 1986

dor expide el Decreto de reformas al Reglamento General de la Ley de Educación en el que se crea la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe (38), considerando que:

«... el Ecuador es un país multilingüe y pluricultural, con un número considerable de población indígena; que es necesario establecer una instancia que planifique, regule, coordine y ejecute la educación indígena bilingüe, que es deber del Estado garantizar el desarrollo de todas las lenguas y culturas existentes en el país; que el Reglamento General de la Ley de Educación... adolece de deficiencias que afectan fundamentalmente el proceso de evaluación del aprendizaje y el rendimiento escolar; que es deber del Gobierno velar por el perfeccionamiento de los instrumentos que norman la evaluación educativa...»

En este Reglamento se establece, entre otras cosas, lo siguiente:

«Art...- Esta Dirección cuyo personal deberá poseer a más del dominio de la lengua castellana el de algunas de las lenguas indígenas del Ecuador, tendrá a su cargo la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado. El subsistema escolarizado comprenderá la educación indígena regular, compensatoria y especial, en los niveles preprimario, primario y medio. La primera autoridad es el Director Nacional de

(38)CONAIE. «Memorias del Segundo Congreso», Ediciones Tuncui -CONAIE, Quito, 1989, pp. 81-89

Educación Indígena.»

«Art... - Son deberes y atribuciones de la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe:

- ... c) Formar y capacitar profesores y demás recursos humanos para la educación indígena en las diferentes lenguas del país;
- d) Organizar los establecimientos de educación indígena bilingüe en los niveles preprimario, primario y medio;
- ... g) Proponer al Nivel Directivo Superior proyectos de instrumentos legales y reglamentarios y modificar los vigentes, para alcanzar una acción educativa eficiente;
- ... j) Establecer canales de comunicación con la representación de las nacionalidades indígenas;
- k) Promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos, pedagógicos y sociales adecuados;
- l) Velar por la aplicación de la política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada para cada lengua, basado en lo posible en el criterio fonológico;
- ... n) Desarrollar un curriculum apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación indígena;
- ñ) Organizar programas acelerados de formación de maes

tros indígenas de acuerdo con las características y necesidades de las diversas comunidades indígenas;

o) Dirigir, organizar y ejecutar la alfabetización y educación bilingüe de adultos;

p) Dirigir, organizar y orientar la educación de los normales bilingües;

q) Elaborar diseños no formales de interaprendizaje;...

La disposición transitoria de este Decreto expresa:

«Facúltase a la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe organizar cursos acelerados para la formación de maestros indígenas especialistas en educación bilingüe, para las comunidades indígenas, durante los próximos ocho años.

La organización administrativa y docente a que se refiere el presente Decreto se irá implementando gradualmente en las respectivas provincias del Ecuador, a medida que le permitan las disposiciones presupuestarias de toda índole...»

Este Decreto va acompañado de un «Convenio de Cooperación Científica entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador - CONAIE» (39), que tie-

(39) Op. cit., pp. 90-92

ne como uno de sus objetivos:

«1.- ... llevar conjuntamente en corresponsabilidad, entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE, la Educación Intercultural Bilingüe de los pueblos indígenas en los diferentes niveles y subsistemas.

2.- Propender al desarrollo integral de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales.

3.- Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura.»

Hasta aquí las principales disposiciones legales.

Perú

Aparte de las últimas disposiciones legales emitidas en Ecuador en 1988, la legislación peruana referente a la educación indígena constituye una de las más ricas del Area Andina encontrándose innovaciones sustanciales a partir de 1933 como se indica a continuación.

En la Constitución de 1933 (40) se establece lo siguiente en los artículos 23, 28, 40, 122 y 124:

«...las lenguas indígenas podrán usarse como medios de

(40) Velasco Núñez, Manuel. «Compilación de la Legislación Indigenista Concordada», Lima, s. f.

iniciación a la cultura.»

«El indígena será educado ordinariamente por preceptores que conozcan su idioma y dentro de la circunscripción territorial en que habita su familia.»

«En los lugares donde predomina el uso de las lenguas indígenas, funcionarán brigadas de culturización que tienen por fin proporcionar a los adultos elementos apropiados de cultura en su propio idioma y del modo más objetivo posible.»

«Para las escuelas rurales de los lugares en que predomina el uso de las lenguas indígenas se elaborarán planes y programas de tipo mínimo. Fines capitales de estas escuelas serán el aprendizaje del castellano, de los hábitos de la vida civilizada, de la agricultura y de la ganadería, y de los oficios y pequeñas industrias derivadas de éstas.»

«En las escuelas elementales en que la mayoría del alumnado posea el idioma nativo, la enseñanza será dada en éste procediéndose por medios pedagógicos a la más pronta castellanización del aborigen.»

«Los indígenas de las selvas orientales serán incorporados a la civilización por medio de escuelas ambulantes y de internados, sujetos a planes especiales y regidos preferentemente por misioneros católicos.»

En el Decreto Supremo de agosto de 1943, N° 7346, Art. 4, se

determina:

«Créese la Sección de Culturización del Aborigen en el Ministerio de Educación Pública...»

La Ley General de Educación de 1970, en los artículos 12 y 246 establece:

«La educación considerará en todas las acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medio de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de todos los grupos que conforman la sociedad utilizando sus lenguas como vehículos de educación.»

«En los casos que sea necesario se utilizará la respectiva lengua vernácula para facilitar el proceso de alfabetización y castellanización, y para la conservación y comunicación de los auténticos valores de la cultura local»

Mediante Decreto Supremo N° 003-73, se expide el Reglamento de Educación que incluye lo siguiente:

«Las acciones educativas en todos los niveles y modalidades deben tener en cuenta necesariamente la situación pluricultural y plurilingüe de la nación peruana.»

«En las jurisdicciones de los Núcleos Educativos Comunales (NEC) donde exista población monolingüe de la lengua aborigen o con bilingüismo incipiente, deben

funcionar centros educativos bilingües...»

El Reglamento de Educación Básica, de 1975, determina en los artículos 37 y 54 que:

«Se elaborarán currículas especiales para los grupos poblacionales de lengua vernácula.»

«En los grupos poblacionales de lengua vernácula se utilizará ésta como vehículo de educación, con una simultánea y progresiva castellanización de los educandos y de la comunidad.»

El Decreto Ley N° 21156 de 1975, en los artículos 1 y 4 establece:

«Reconócese el quechua, al igual que el castellano, como lengua oficial de la República.»

«El Ministerio de Educación y demás sectores serán responsables de asegurar la preparación y edición de diccionarios, textos, manuales y otros documentos necesarios para el pleno cumplimiento del presente Decreto Ley.»

La Constitución de la República expedida en el año de 1978, en el artículo 71 (41), expresa:

(41) Rojas Rojas, Ibico. «En Torno a la Oficialización de las lenguas Quechua y Aimara», en «Aula Quechua», Signo Universitario, Lima, 1982, p. 153

«El castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aimara en las zonas y de la forma que la ley establece.» (41)

En el Plan Anual de 1983, entre sus objetivos y estrategias se señala:

«Formular y aplicar en forma experimental, material educativo diversificado para poblaciones de lengua vernácula.»

«Se atenderá a las poblaciones de habla vernácula aprovechando experiencias anteriores del sector como de instituciones particulares aplicando de manera experimental material educativo diversificado.»

Venezuela

En las referencias sobre la política educativa indígena relacionadas con Venezuela se encuentra que

«El Estado... ha promulgado varios instrumentos legales que... enfocan la problemática de la causa indígena nacional y establecen tratamientos de excepción para proteger al indígena y lograr su participación plena en la vida de la nación» (42).

El artículo 77 de la Constitución Nacional expresa:

(42) Mosogny, Emilio Estéban. «La Educación Intercultural Bilingüe» en «Educación, Etnias y Descolonización», UNESCO-III, México, 1983, p. 219

«El Estado propenderá a mejorar las condiciones de vida de la población campesina. La Ley establecerá el régimen de excepción que requiere la protección de las comunidades indígenas y su incorporación progresiva a la vida de la Nación» (43).

En la Ley Orgánica de Educación, artículo 51, se encuentra lo siguiente:

«El Estado prestará atención especial a los indígenas y preservará los valores autóctonos socioculturales de sus comunidades, con el fin de vincularlos a la vida nacional, así como habilitarlos para el cumplimiento de sus deberes y disfrute de sus derechos ciudadanos sin discriminación alguna. A tal fin se crearán los servicios educativos correspondientes. De igual modo, se diseñarán y ejecutarán programas destinados al logro de dichas finalidades».

(44)

El Decreto 283, expedido en septiembre de 1979, que en sus artículos primero y segundo determina:

«Implántese gradualmente en los planteles de educación que se encuentran en zonas habitadas por indígenas, un régimen de educación intercultural bilingüe, adap

(43) Toledo, Domingo. «Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela: Interpretación Oficial», en «Pueblos Indígenas y Educación», Ed. Abya-Yala, Abril-junio 1989, No. 10, Quito, 1989, pp. 44-45

(44) Op. cit., p. 44

tado en su diseño a las características socio-culturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional.»

«En el diseño de los programas de estudio, la selección de los materiales didácticos y en la elaboración de normas de funcionamiento deben considerarse los patrones culturales, el ritmo de vida y condiciones ambientales propios de cada comunidad. La formación de personal docente deberá estar adaptada a las características requeridas por esta modalidad de educación.» (43)

Entre las responsabilidades de la Dirección de Asuntos Indígenas, dependiente del Ministerio de Educación desde 1977 (44) se mencionan las siguientes:

«Implantar y desarrollar el sistema de educación intercultural bilingüe partiendo de lo dispuesto por el Decreto 283 del 20-9-79.»

«Coordinar la promoción, apoyo y financiamiento de investigaciones, recopilaciones, publicaciones, producciones cinematográficas y exposiciones etnológicas, por parte de especialistas autorizados y de los propios indíge-

(43) Decreto 283, «Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en zonas Habitadas por Indígenas», en «América Indígena», III, Vol. XLII, México 1982, pp. 257-358

(44) Giménez, Aleida. «Educación Intercultural Bilingüe», en «América Indígena», III, Vol. XLII, México, 1982, pp. 249-250

nas».

«Promover la implantación de un programa de estudios e investigaciones sobre medicina intercultural que asimile todos los conocimientos y técnicas de la etnomedicina y etnofarmacología.»

«Promover programas interculturales para el estudio, desarrollo y aplicación de las técnicas y conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas en materia de horticultura, conservación ecológica, caza, pesca, educación, arquitectura y otros campos a fin de favorecer la adecuación de proyectos de desarrollo al ecosistema.»

«Fomentar las labores de investigación y recopilación de las manifestaciones literarias de los pueblos indígenas y promover su publicación.»

«Fomentar los estudios dirigidos a rescatar, conservar y divulgar las lenguas indígenas.»

«Establecer el uso del Alfabeto Fonético Internacional con las adaptaciones introducidas y aceptadas por el Primer Seminario Nacional de Lingüística e Indigenismo (1978) como medio de transcripción oficial de lenguas aborígenes de Venezuela.»

«Modificar el enfoque tradicional sobre la problemática indígena que suministran los programas oficiales regulares de educación, actualizando y ampliando la información sobre los pueblos indígenas y su papel en el ori-

gen, constitución y desarrollo de la nación venezolana, para favorecer un cambio positivo de actitud de parte de la población criolla mayoritaria en relación con los pueblos indígenas.»

El VI Plan de la Nación, por su parte,

«define los rasgos fundamentales de la política indigenista del Estado y pondera la necesidad de lograr coherencias y coordinación en la ejecución de todas las acciones y en todas las áreas de desarrollo.» (45)

En el Diseño Curricular del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (46), se plantea lo siguiente:

«La educación intercultural bilingüe, concebida como complemento y en respeto de todos los aspectos materiales e inmateriales de las culturas indígenas, incluso los patrones de socialización puede contribuir a lograr este fin, promoviendo un proceso de síntesis basado en cada una de ellas al suministrar la información y el adiestramiento complementario que requieren las condiciones reales de cada tipo de comunidad y el fomentar y consolidar la lengua y la cultura de cada grupo.»

Hacia el año 1986,

45) Mosogny, Op. cit. p. 220

(46) Op. cit. p. 223

«la Dirección General Sectorial de Planificación de Asuntos Indígenas, implanta, a nivel nacional, los programas de estudio correspondientes a la primera etapa del Nivel de Educación Básica. Igualmente, establece el diseño de planes diferenciados para los sectores rural, indígena y de fronteras...» (47)

Hasta aquí las disposiciones legislativas y normas oficiales más relevantes de la política educativa indígena de los cinco países que conforman el Area Andina.

(47) Op. cit., p. 51

APLICACION DE POLITICAS EDUCATIVAS

Las políticas educativas relacionadas con poblaciones indígenas presentan en el Area una gran diversidad de objetivos, niveles y estrategias y, aunque en los últimos años se intenta introducir los principios más avanzados desarrollados por el modelo intercultural bilingüe, no siempre se los recoge de una manera coherente dado que persisten en mayor o menor medida criterios tradicionalistas.

La utilización del término intercultural bilingüe que aparece en muchas de las disposiciones legales se traduce, con frecuencia, bajo la concepción bicultural que toma los conocimientos occidentales como base de los contenidos dejando a un lado el saber tradicional de los pueblos indígenas. Por lo mismo, para tener una visión objetiva de la realidad educativa es necesario referirse a los proyectos en proceso que son los que reflejan la verdadera política de los Estados y de las instituciones involucradas en estas acciones.

Puede afirmarse, por lo tanto, que la legislación por más avanzada que lo sea no refleja una posición general que garantice la aplicabilidad de las políticas promulgadas. En el caso contrario, es decir, cuando los Estados no legislan sobre la educación indígena o lo hacen de manera parcial, pueden darse situaciones de implementación de políticas que se apartan de la legislación con resultados sociales satisfactorios.

Al comparar el cuerpo legal de los cinco países de la Región con el contenido de informes, estudios y experiencias expuestos por especialistas en educación indígena en reuniones internacionales realizadas sistemáticamente entre 1980 y 1986, es claro que existe un desfase considerable entre la norma y su aplicación y entre ésta y la realidad. Es así como, en todos los países (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela) se sigue insistiendo en la ausencia de una verdadera voluntad política para mejorar la educación indígena.

Un factor decisivo que pesa para la inmovilidad del sistema es la concepción que mantienen vastos sectores de la sociedad dominante con respecto al indígena. Los criterios que se recogen en el informe final del VI Congreso Indigenista Interamericano (48) todavía tienen vigencia aunque se los exprese en la actualidad en términos formalmente menos peyorativos. Se dice:

"En mayor o en menor grado (los indígenas) mantienen formas de vida, costumbres y reacciones mentales positivas... las técnicas, medios de trabajo y la producción son primitivos y retrasados... El espíritu y el pensamiento viven agobiados por prejuicios, supersticiones, fuerzas totémicas y de tabúes. Estas características limitan la acción mental y la razón; hacen que imperen la brujería y la magia, antes que la verdad y la ciencia... Los altos índices de analfabetismo en varios países están determinados básicamente por los aportes negativos de la población indígena..."

(48) Rubio Orbe, Gonzalo. "Educación e Integración de Grupos Indígena", en "Educación, Lenguas Indígenas y Formación de Personal", Informe del IV Congreso Indigenista Interamericano, Quito, 1965, pp.6-7

En Colombia y Venezuela con alguna antelación, y solo a partir de noviembre de 1988 el Ecuador, son países que cuentan con una legislación actualizada y fundamentada en los principios generales de la educación intercultural bilingüe, y con programas educativos que tienden a ajustarse a la legislación actual; en los dos países restantes -Perú y Bolivia-, se perciben situaciones confusas determinadas tanto por la falta de decisión política como por la imprecisión de las normas promulgadas y los cambios de las coyunturas políticas.

Es así como en Bolivia y Ecuador, los cambios en la conducción de los Estados, producidos entre 1984 y 1985, debilitaron o anularon las acciones ejecutadas en años anteriores por una simple decisión de los gobiernos hasta que, en Ecuador, un nuevo cambio de gobierno (1987) promueve la educación indígena en niveles inesperados.

En el Perú, por su parte, el nuevo gobierno intenta, hacia 1986, impulsar la educación indígena intercultural bilingüe aunque con la renuencia de ciertas fuerzas sociales que se oponen al cambio.

Un aspecto que merece mencionarse por constituir un elemento de presión es el relacionado con la organización de los pueblos indígenas que en la última década adquiere mayor vitalidad y que, a partir de sus propias reivindicaciones, reclama una atención adecuada por parte del Estado. Junto con ellas, algunas universidades, instituciones nacionales progresistas y organismos internacionales se unen para estudiar, buscar, proponer e implementar alternativas que, en definitiva, aportan más que los gobiernos respectivos.

Dentro de este contexto, los cambios en las políticas educativas producidas en Colombia y Venezuela ofrecen un espacio que genera nuevas experiencias en la línea del modelo intercultural bilingüe aun-

que con obvias dificultades.

En Colombia (49) se encuentra que:

«Entre las dificultades más sobresalientes que se presentan para la elaboración y aplicación de programas de Etnoeducación, (está) la casi absoluta carencia de recursos financieros; la ausencia de investigaciones lingüísticas que proporcionen los elementos suficientes para, por ejemplo, desarrollar programas de enseñanza de español como segunda lengua; la falta de programas de enseñanza a nivel de las Escuelas Normales y Universidades orientados a la formación de docentes en Etnoeducación; y finalmente, la ausencia de una verdadera política que los apoye e impulse.»

El «cambio de la política educativa gubernamental, no quiere significar, de ninguna manera, que el problema esté resuelto ...se están dando... una serie de pasos para hacer posible el mejoramiento de la calidad de vida de los grupos étnicos minoritarios, hay que reconocer que cinco siglos de dominación y colonización, no se esfuman a través de normas, políticas y algunas acciones, pero sí son, seguramente, una trocha que se abre para la Etno-educación, esto es, para la autodeterminación de las culturas indígenas, a quienes tradicionalmente la sociedad dominante ha negado su historia.»

(49) Bodar, Yolanda. «Etnoeducación, Política Educativa Nacional y algunas Experiencias Bilingües-interculturales Adelantadas en el País», Bogotá, 1986, pp. VII-VIII

En la propuesta del proyecto binacional entre la Universidad de Caracas y el Ministerio de Educación de Colombia (50), se expresa:

«Ambos gobiernos han desarrollado acciones conductuales hacia la implementación de programas de educación intercultural.»

«Mientras que en Colombia se ha desarrollado una política y un marco conceptual abierto y flexible que tiene hacia la expansión cualitativa y cuantitativa de este tipo de educación, en Venezuela se partió, inicialmente, de una concepción vertical y dirigida con el agravante de una voluntad política débil e indefinida por parte de los organismos del Estado.

Aún en ausencia de convenios formales entre los dos países, ha habido importantes esfuerzos y actividades conjuntas... teniendo como planteamientos la política educativa expuesta en los Lineamientos Generales de Educación Indígena desarrollados por Colombia complementados por la experiencia venezolana en esta modalidad educativa.»

En Venezuela, a partir del año 1979 se crean programas de educación intercultural bilingüe en los niveles de alfabetización de adultos, educación pre-escolar y educación primaria, a la vez que se orga-

(50) Varios. "Proyecto Piloto Mediante Convenio entre la Universidad Central de Caracas (Venezuela) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia", Documento, Buenos Aires, 1986, p. 2.

nizan programas de capacitación para maestros contando con un presupuesto estatal correspondiente al 12 % del presupuesto global del Estado. Para el período 1980-1985 se proyecta una extensión de la educación tanto en alfabetización como en educación de niños con un estimado de 31.000 personas en el primer caso, y alrededor de 8.000 alumnos en el segundo (51).

En este punto vale reconocer que Venezuela, a través de los especialistas de la Universidad Central de Caracas, es el país que más aportes ha proporcionado para la elaboración de propuestas destinadas a fundamentar el cambio de políticas educativas sobre educación indígena en la Región.

Con respecto a Bolivia (52), la situación se resume en las siguientes opiniones:

«El análisis de las políticas que se han sucedido históricamente en relación con la población étnica, muestra que la tendencia ha sido la búsqueda de la importantes esfuerzos y actividades conjuntas... teniendo como planteamiento la integración nacional por medio de la incorporación o asimilación de la población indígena a la sociedad dominante y del desarrollo económico social a través de procesos de modernización, que básicamente consisten

(51) Varese, Stefano. «Etnias indígenas y Educación en América Latina», en «Educación, Etnias y Descolonización», UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1984, pp. 95-98

(52) UNESCO. «Apoyo Regional al Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular de Bolivia», Inform Final, Santiago de Chile, 1984, pp.95-98

en la copia e imitación de modelos foráneos.

Esto implica, complementariamente, la negación de lo nativo. En lo cultural, significa la tendencia hacia la occidentalización y citadinización...»

Frente a esta situación, en el mismo documento se recomienda, entre otras cosas, la necesidad de insistir en la revitalización y desarrollo de los idiomas nativos y la participación de la comunidad en los niveles de decisión y ejecución como uno de los medios eficaces para la implementación de las nuevas propuestas. A ello se añade la consideración de que:

«La educación intercultural bilingüe no debe ser la modalidad transitoria... pues esto significa simplemente una castellanización más rápida y efectiva; debe ser, por el contrario una educación bilingüe de fortalecimiento.»

En el seminario sobre políticas y estrategias que se lleva a cabo en Bolivia en el año 1985 (53), se establecen criterios para la alfabetización y educación primaria indígena enfatizando la necesidad de integrar el sistema intercultural bilingüe a los procesos educativos en base a una adecuada capacitación y al diseño de un currículo que tome en cuenta las características de este modelo.

Para la educación primaria se plantea, entre otros puntos, la promoción del uso y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas

(53) Ministerio de Educación y Cultura. «Políticas y Estrategias para el Desarrollo Educativo Rural», La Paz, 1985, p. 19-26

mediante su rescate y valoración, lo mismo que la capacitación de los niños en áreas del conocimiento que impliquen el aprendizaje de la cultura local, nacional e internacional.

Uno de los objetivos que, adicionalmente, también se plantea es el de:

«Estimular y desarrollar las aptitudes manuales, como preparación para el trabajo productivo y técnico.»

Como puede observarse, hacia el año de 1985, se continúa enfatizando en la urgencia de introducir cambios sustanciales en el sistema para lo cual se toma como referencia el modelo intercultural bilingüe. Del análisis de los documentos puede concluirse que, si bien existe una voluntad de acogerse a la nueva propuesta, de alguna manera persisten ciertos criterios tradicionales como el relacionado con la productividad criticado en párrafos anteriores.

Hacia 1989, un estudio realizado por dos especialistas (54) indica lo siguiente:

«El amplio debate y las numerosas propuestas que se han dado en torno a esta problemática, especialmente a lo largo de los últimos cinco años, no han logrado concretarse en respuestas claras a estas inquietudes. Sin embargo, cabe recordar que la política lingüística en la educación no consta solamente de normas explícitas sino tam-

(54) Amadio, Massimo y Zúñiga, Madeleine. «La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia», UNESCO-Ministerio de Educación y Cultura-UNICEF, La paz, 1989, p. 19

bién de orientaciones implícitas. En este sentido, sí puede decirse que, por lo general, la política oficial educativa ha tenido como meta el establecimiento de un monolingüismo en el idioma oficial a nivel de toda la población, tal como demuestra un breve análisis de la legislación anterior a la década del 80.»

El proceso, sin embargo, parece encontrarse abierto para futuras modificaciones.

En el Ecuador, donde la política educativa estatal presentaba un retraso considerable hasta 1987, se encuentra que la participación de diversos sectores nacionales influye de modo notorio en la aplicación de estrategias que superaban las disposiciones legales y administrativas. Este hecho es relevante en el período 1979-1980 cuando se llevan a cabo acciones que determinan un cambio en la conciencia nacional como se explica a continuación (55):

«Hay momentos en que es el Estado el que se coloca a la vanguardia en la aplicación y oferta de alternativas educativas y culturales mientras que, en otros casos, son las presiones y exigencias del movimiento indígena que determinan las causas de las respuestas oficiales.»

«El Estado parece por momentos tener *vacíos* de opinión y de acción al respecto... Planes de acción, reformas administrativas, adecuaciones operativas, etc., res-

(55) Moya, Ruth. «Políticas Estatales para la Educación y la Cultura frente a la Población indígena», en «Política Estatal y Población Indígena», Abya-Yala, Quito, 1984, p. 303.

ponden a movimientos y tendencias generales para América Latina y a modelos de desarrollo continentales.»

«A la modernización de la economía y a la reestructuración de los aparatos educativos y culturales de los años recientes va a corresponder en aparente paradoja no una negación sino una admisión y un reconocimiento del carácter plurilingüe y pluricultural del país.» (56)

A ello se suman las opiniones del Consejo Nacional de Desarrollo que hacia 1983 planteaba la necesidad de que el reconocimiento de la realidad cultural heterogénea del país se establezcan políticas que respeten el desarrollo de los pueblos indígenas y la estructuración de un sistema de educación bilingüe intercultural que cubra todos los niveles educativos: educación de adultos, pre-primaria, secundaria y capacitación, y recomendaba la continuación de la alfabetización y educación bilingüe intercultural por el significado que tenía para los pueblos indígenas (57).

Se recomendaba que:

"Dentro de este sistema, será de vital importancia la elaboración de currículos, metodologías y contenidos educativos que respondan a las necesidades y realidad de los pueblos indígenas para lo cual se requerirá la reali-

(56) Consejo Nacional de Desarrollo. "Desarrollo, Cultura y Población Indígena". Op. cit., pp. 185-186

(57) Oficina Nacional de Alfabetización. «Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador (1980-1984)», en Op. cit. pp. 370-371

zación sostenida de investigaciones y prácticas experimentales."

En este período las acciones educativas se dirigen a cumplir con metas como las siguientes (58):

"Fortalecer la utilización de las lenguas vernáculas como lenguas de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto nacional y con reconocimiento oficial por parte del Estado."

"Desarrollar mecanismos de diálogo intercultural, propendiendo a la integración nacional en términos de igualdad y de singular respeto entre las culturas existentes en el país."

"Formular la reglamentación de la Educación Bilingüe Intercultural como parte integral del sistema educativo: escolarizado y no escolarizado."

Debido al cambio de gobierno efectuado hacia fines de 1984, el desarrollo de los programas educativos iniciados con el gobierno anterior se ve seriamente afectado por el cambio de política administrativa que se traduce en el retiro del apoyo estatal a los proyectos nacionales, en la reducción del aporte financiero, en la separación de los educadores indígenas no titulados de las escuelas comunitarias, y en la paralización de los trámites de aprobación de las normas legales correspondientes al modelo bilingüe intercultural en proceso.

Simultáneamente, el apoyo estatal se dirige a fomentar algunos proyectos de educación indígena en los que predomina la enseñanza

de castellano y la introducción de contenidos de la cultura occidental, orientados a promover la integración de la población indígena en función de la provisión de mano de obra barata y de servicios como había sido la línea seguida en el pasado.

Después de cuatro años de deterioro del sistema de educación bilingüe, la política vigente a partir de 1987 establece, dentro del sistema educativo general, un sistema paralelo de educación dirigido expresamente a la población indígena con lo cual culmina el proceso de reivindicaciones legales.

El establecimiento de la Dirección Nacional Indígena, con similares atribuciones a la Dirección de la población de habla hispana representa, sin embargo, un enorme reto para los pueblos indígenas dado que, junto con la creación de las normas legales respectivas, el Gobierno suscribe un convenio de cooperación con la CONAIE, organismo que representa a la mayor parte de la población.

Aunque dicho convenio establece la corresponsabilidad en las acciones, en la práctica, la mayor responsabilidad académica y administrativa se entrega a la contraparte indígena, asumiendo el Estado la responsabilidad legal y económica. (58)

En el caso del Perú, país que puede ser considerado como el pionero en educación indígena tanto por el desarrollo teórico alcanzado como por la legislación existente, también se dan etapas de estancamiento debido a las condiciones políticas (59):

(58) CONAIE, Op., cit., pp. 91-92

(59) Varese, Stefano. Op. cit., p. 14.

"El caso del Perú es particularmente complejo e ilustrativo de los retrocesos que pueden darse en pocos años. Después de la reforma educativa de la década de los '70 y considerada ejemplar a nivel regional en cuanto a su concepción, los posteriores gobiernos prácticamente han abandonado la iniciativa dejando decaer el proyecto."

Coincidiendo con esta opinión Alberto Escobar expresaba:

«... 2 años después de dictada la ley que oficializó el quechua, un cambio en la conducción del Estado señaló el oscurecimiento y abandono de lo que fue la política lingüística adelantada por la reforma educativa del Perú. En el régimen 1980-1985, el Estado no ha conseguido articular una política lingüística y menos vincularla a una visión integral de la educación nacional.»

«En 1985 no ha aparecido un documento que reemplace el antiguo texto de la política lingüística aprobada en 1972... ante esta falta de instrumentos legales...(se) demuestra que no ha habido una respuesta activa y, en general, deseosa de tomar en cuenta la realidad con un plan coherente...» (59)

En el Seminario sobre políticas y estrategias para población indígena realizado en Lima en el mes de noviembre de 1985 (60) se re-

(59) Escobar, Alberto. «Inventario Sistemático de Lenguas Indígenas del Perú», Documento, Lima, 1985

(60) UNESCO. «Seminario sobre Políticas y Estrategias Educativo-culturales con Poblaciones Indígenas», Informe final, Santiago de Chile, 1986, p.27

cogen las siguientes observaciones:

«...las ofertas educativas desde el Estado se han caracterizado por ser marginadoras, haber puesto énfasis en la extensión de cobertura educativa y carecer de un proyecto educativo cultural acorde con los intereses de las mayorías populares del país.»

«El Estado ha tendido a delegar su responsabilidad en lo referente a las sociedades nativas andinas y amazónicas a entidades cuya preocupación étnica ha estado subordinada a intereses de carácter religioso misionero, unas veces comercial y turístico, otras veces. Por lo tanto, el Estado peruano no puede seguir delegando la función política, educativa y cultural fundamentalmente en el campo de las etnias y lenguas del país a la corporación misionera norteamericana -Instituto Lingüístico de Verano- que hoy en día es la entidad que prácticamente monopoliza estas acciones.»

A diferencia de los demás países de la Región que durante años soportaron la ingerencia del mencionado instituto, y en los que su salida dio lugar a una mayor participación de los sectores nacionales, en el Perú se mantiene aún su presencia con una ingerencia decisiva a pesar de las demandas de la población para la restricción de su actividad. Esta situación dificulta todavía más la ejecución de acciones que partan de la propia conciencia nacional.

La disparidad existente entre las declaraciones políticas de los Estados y la práctica, tanto en el caso de darse un cuerpo legal más completo y una menor aplicación, como en el de disponer de un menor

cuerpo legal y contar con un mayor desarrollo educativo, lleva a concluir que la normatividad en lo que se refiere a la educación indígena no constituye una garantía cierta para la transformación de las estructuras educativas, y que los cambios que pueden producirse en favor o en contra de este tipo de educación dependen, de factores socio-políticos tales como la posición de determinados grupos de influencia sean éstos nacionales o extranjeros, locales o internacionales.

FRONTERAS Y MECANISMOS ESTATALES

En todo caso, es evidente que la sociedad dominante dispone de fuertes mecanismos e instrumentos para detener las acciones que intenten mejorar la situación de los pueblos indígenas a los que cada vez, les va siendo más difícil controlar y mantener bajo las tradicionales condiciones de sometimiento y opresión.

Por otra parte, no cabe duda que se requiere continuar insistiendo en el cambio de sistemas educativos y, junto con ello, mejorar y actualizar los instrumentos legales con miras a su establecimiento permanente dentro de la legislación de los respectivos países de la Región.

A más de las razones internas que limitan la participación de la población en diversas de carácter cultural que contribuyen a frenarla. Las instituciones u organismos a cargo de los programas mantienen posiciones que en una gran mayoría de casos, obedecen a intereses o a objetivos particulares más que a objetivos que haya congruencia entre ellos. Es así como, en una perspectiva de acuerdo con diferentes modelos, pareciera que se requiere rediseñar.

Los proyectos gubernamentales, aunque existen algunos, no cumplen con los de otras instituciones, universidades, iglesias, centros religiosos, centros privados. Las universidades que se manejan

LIMITACIONES DE LOS MODELOS EDUCATIVOS FRENTE A LAS POLITICAS ESTATALES

Dadas las condiciones de las políticas educativas encontradas tanto en lo que se refiere a su variedad como a su aplicación, y a la posición de los diferentes sectores nacionales, es evidente que todavía no se ha alcanzado un nivel de síntesis lo suficientemente acabado como para llegar a solucionar el problema.

Existen no pocas etnias y, dentro de los grupos mayoritarios como el quechua o el aimara, por ejemplo, numerosas comunidades que permanecen al margen de la educación sin que se vislumbre en un futuro inmediato su inserción en los procesos ofrecidos.

A más de las razones internas que limitan la participación de la población, se dan otras de carácter externo que contribuyen a frenarla. Las instituciones u organismos a cargo de los programas mantienen posiciones que, en una gran mayoría de casos, obedecen a intereses o a objetivos particulares más que poblacionales sin que haya coordinación entre ellos. Es así como, en una misma etnia se introducen diferentes modelos, y muchas veces en espacios reducidos.

Los proyectos gubernamentales, aunque existen convenios, compiten con los de otras instituciones: universidades, iglesias, sectas religiosas, centros privados. Las universidades que, por la natu-

raleza de sus objetivos y por disponer de recursos están en capacidad de brindar aportes a través de la investigación, no tienen, en general, una acogida favorable como lo tienen otros centros de investigación. Es interesante notar que son los proyectos de origen externo los que logran una mayor aceptación por parte de los Estados debido, en parte, a las contribuciones financieras que, sin embargo, no son suficientes para implementar programas de envergadura.

La participación de las iglesias católica y protestante, y especialmente la de las sectas religiosas cuya proliferación en los últimos años es alarmante, se caracteriza por mantener modelos tradicionales y, en el caso de las sectas, por introducir esquemas de tendencia desintegradora que perjudica la unidad nacional y el desarrollo de la educación.

Ante este panorama, los modelos aparecen como simples propuestas cuya incidencia en el cambio de políticas educativas es limitada aunque, en efecto, los sectores más interesados continúan haciendo esfuerzos por estabilizar la situación, cada uno, en favor de sus propuestas.

Desde el punto de vista de la aplicabilidad, es evidente que los modelos de castellanización y el transnacional tienen las mayores ventajas por corresponder a lo que espera el sistema con respecto a la población indígena. El primero actúa directamente imponiendo sus objetivos sin mediar, mientras que el segundo lo hace de manera directa y, si acaso, más efectiva, pues recurre a la lengua materna como un instrumento facilitador de la deculturación.

La violencia del modelo de castellanización es atenuada en el transicional que toma en cuenta el factor lingüístico para preparar al

niño o al adulto para su asimilación. En este caso, el riesgo de que la persona abandone totalmente su cultura es algo inferior, dado que, por lo menos durante un período, puede recurrir a sus propios referentes y usarlos sin ser cuestionado en el ámbito escolar.

La utilización de maestros indígenas que, aunque generalmente, carecen de suficiente formación, representa también un factor positivo dado que se da mejor comunicación y se establecen relaciones menos distantes entre el maestro, los alumnos y los padres de familia cuando se trata de menores de edad.

Este modelo se limita a los tres primeros grados de primaria y atiende a la población adulta solo en las etapas iniciales del proceso de alfabetización utilizando simultáneamente la lengua materna y el castellano para transmitir los mismos contenidos con un objetivo de tipo instruccional más que formativo.

Tanto el modelo de castellanización como el tradicional responde a las políticas integracionistas aceptadas como única alternativa para la educación de los pueblos indígenas hasta finales de los años 70.

Con respecto al modelo bilingüe bicultural que, evidentemente representa un avance en relación con los anteriores, se encuentra que tiene una mayor aceptación por parte de la población indígena que el modelo transicional, y que cuenta con un relativo apoyo estatal para su aplicación sobre todo cuando se trata de zonas de difícil acceso sea por su ubicación geográfica como por las condiciones de la población con la cual los maestros hispano hablantes no interesan trabajar.

Por estar, en la mayor parte de los casos, a cargo de institucio-

nes particulares cuya acción se circunscribe a zonas delimitadas, resulta poco efectivo más aún cuando cada organización mantiene puntos de vista sujetos a sus propios objetivos. La extensión o generalización de este modelo, si es que se llegara a tomar como referente nacional, requeriría estar basada en planteamientos muy concretos tendientes a definir su línea de acción sea en el sentido de integrar a la población indígena salvaguardando algunos aspectos de su cultura, o de buscar un camino distinto que, por lo que se puede vislumbrar sería la adopción del modelo intercultural.

En la primera alternativa, la introducción acelerada de elementos de la sociedad occidental puede conducir, como de hecho sucede, al mejoramiento de las condiciones económicas con el incremento de la producción local de lo cual coincide con los requerimientos de las políticas estatales. Es factible, así mismo, la obtención de otros beneficios sociales inmediatos tales como el relacionado con la salud, la vivienda, el ingreso a puestos de trabajo, etc. Y aunque ofrece estímulos para acceder a otros niveles del sistema educativo y entrar en el campo de la competitividad con la población hispano hablante, quedan todavía aspectos no solucionados y que, a largo plazo, pueden ser negativos para los pueblos indígenas como tales.

La consideración subyacente de que estos pueblos tienen un extenso potencial artesanal y de que disponen de conocimientos muy amplios en áreas tales como el manejo ecológico, la medicina no formal, etc., tiene el limitante de que no se han realizado estudios que se dirijan a rescatar las categorías científicas para llegar a una sistematización apropiada que sirva de referente a sus usuarios para contrastarla con lo que le ofrece el mundo exterior y posibilite, de este modo, la selección consciente de lo que puede ser más efectivo para su desarrollo.

Hay áreas en las que no se da ningún tipo de cuestionamiento sobre su validez (mitología, cerámica, tejidos, p.e.) por ser atractivas para el mundo occidental. Pero cuando se trata de los campos científicos referidos especialmente a las denominadas ciencias naturales y a las ciencias exactas, la solución común es la de adoptar sus criterios y traducirlos a las lenguas indígenas bajo el supuesto de que su cultura no ha logrado desarrollar **la ciencia**.

Este factor, evidentemente, representa una de las debilidades del modelo bicultural y, en gran parte, se debe a la carencia de investigaciones que incluyen en el área cultural otros aspectos que no sean los relacionados con las manifestaciones artísticas que, tradicionalmente, responden al concepto de **cultura**.

Por otra parte, las investigaciones realizadas y las que se llevan a cabo en los grupos indígenas, muy rara vez se orientan a satisfacer las necesidades del sistema educativo. Lo más frecuente es encontrar diagnósticos o informes sobre aspectos culturales que no son reinvertidos en los procesos educativos de manera sistemática sino como recursos complementarios a los que imponen las políticas nacionales. Esta posición supone un efecto aparentemente revalorizador como de hecho lo es en algunos campos, pero representa también un efecto deculturizador por no profundizar en los conocimientos, saberes y sistemas que sostienen la organización de la sociedad en todos sus aspectos.

Desde el punto de vista de la aplicabilidad, no ofrece mayores dificultades por ajustarse, a la larga, a los objetivos sociales dominantes aunque en sus primeras etapas (primaria y alfabetización inicial), aparezca como un modelo muy distinto al tradicional, y esto, por el empleo intensivo de la lengua materna y la introducción de elementos

característicos del grupo cultural respectivo.

El modelo intercultural bilingüe, por su parte, al plantear un sistema paralelo en el que se mantenga los contenidos propios de la cultura indígena en contraste con los de origen occidental, tiene serios detractores por sentir amenazada su estabilidad y, básicamente, por carecer de información adecuada sobre las propuestas que, en términos sencillos, se basan en la recuperación de los esquemas y procesos de la cultura que se trate para integrarlos a los procesos educativos de acuerdo con las necesidades personales, grupales y nacionales, sin superponer dos realidades que se elaboran de acuerdo con mecanismos diferentes pero que tienen un punto de confluencia en su resultado.

Un ejemplo concreto es el de las matemáticas en las que los procesos de cálculo responden, en las lenguas indígenas y en castellano, a formas diferentes y no varían en el resultado. Analícese, por ejemplo, la manera de operar con la división en castellano y en inglés; la diferencia no nulita el valor de las operaciones cuando se trata de lenguas y culturas dominantes. El mismo planteamiento que se hace para este campo, se lo hace para las otras ciencias ya que las categorías de clasificación dadas por universales, lo son sólo para el mundo que comparte un mismo tipo de ciencia.

Junto a este problema, la propuesta de recurrir a la teoría integrada de las ciencias consitituye otro cuestionamiento del sistema formal habituado a considerar que el conocimiento, mientras más desintegrado es más científico. En este punto es frecuente olvidarse que uno de los principales objetivos de la educación durante la infancia y la adolescencia es el formativo y no el instructivo o informativo. La persona lo que requiere es **aprender a ser** y no **aprender a tener** co-

nocimientos que, por la forma en que están administrados, le impiden usarlos en la vida cotidiana.

En la alternativa intercultural el mayor limitante en la actualidad es el investigativo pues, aparte de algunos aspectos analizados y sistematizados para su integración al sistema educativo, es poco lo que se ha avanzado sobre todo debido al desarrollo de la investigación aplicada a la educación tratándose de la etno-educación como de la etno-ciencia.

La clarificación de las políticas educativas en la Región, y la preocupación de ciertos sectores involucrados en los años recientes en la educación indígena hacen ver nuevas perspectivas que, sin embargo, requieren mayor atención por parte tanto de los organismos estatales como privados a fin de acelerar y mejorar la calidad de los procesos contribuyendo a solucionar la crisis actual del sistema educativo.

INVESTIGACION EDUCATIVA: SITUACION Y PERSPECTIVAS

La investigación relacionada con el sector educativo para las sociedades y culturas indígenas del Area Andina, ha seguido una trayectoria desarticulada y condicionada por las estructuras académicas y vigentes en el sistema. Se observa que la política educativa ha fomentado la elaboración de diagnósticos generalmente de tipo cuantitativo. Los estudios cualitativos han sido centrados en la transmisión formal del conocimiento y en su aplicabilidad funcional determinada por las necesidades establecidas en las políticas y decisiones estatales de un momento dado.

Se conocen las deficiencias del sistema educativo por sus efectos sociales: la escuela prepara a los alumnos para acceder al bachillerato y éste para el ingreso a las universidades sin que se generen suficientes puestos de trabajo para los egresados ni se cubran las verdaderas necesidades sociales.

Las propuestas de reforma educativa se centran, por lo general, en tópicos específicos como, por ejemplo, planes y programas, dejando a un lado los demás componentes del sistema por la concepción fragmentada que lo caracteriza.

En este contexto, la investigación, salvo algunas experiencias

particulares, cumple un papel aleatorio pues, en la práctica, se reduce a enfrentar problemas puntuales y de alcance limitado. Así mismo, es innegable el hecho de que, una gran parte de trabajos de investigación carece de difusión aún entre los mismos especialistas y que las publicaciones, cuando existen, están dirigidas a un público reducido.

De manera general, se encuentra que el historiador escribe para el matemático, etc. con las consiguientes dificultades para su reutilización en situaciones reales del medio educativo escolar. No existe tampoco capacitación para reinterpretar la expresión de tales conocimientos.

La aplicabilidad de los resultados de los estudios científicos en la práctica educativa se ve reducida, si no imposibilitada, por factores adicionales tales como los siguientes:

- Los educadores no están debidamente capacitados para reinterpretar las informaciones y documentos científicos y convertirlos en elementos pedagógicos apropiados para los distintos niveles educativos.

- Los autores de textos escolares reproducen sistemáticamente materiales desactualizadas que reflejan ausencia de consulta a investigación. Por otra parte, no es infrecuente encontrar textos que introducen una u otra teoría como base de la enseñanza aún en los primeros niveles de primaria soslayando los objetivos propios del área de que se trate.

- Muchos de los trabajos de investigación relacionados con aspectos educativos tienden a repetir esquemas y modelos que no representan aportes en el campo pedagógico y que, por el contrario, cons-

tituyen intentos de acentuar las fallas de interpretación cultural sobre todo cuando se trata de las poblaciones indígenas.

Ante esta situación, se torna indispensable reorientar la investigación procurando atender las necesidades reales de la educación. Sin embargo, es notoria la ausencia de informes que establezcan los avances logrados hasta el presente, lo mismo que los aspectos investigados y ésto como resultado de la dificultad de sistematizar las experiencias realizadas sobre todo en el caso de los proyectos y programas desarrollados con poblaciones indígenas a partir de mediados de la década del 70.

De las experiencias más difundidas a nivel del Area Andina, **Mapas Parlantes** de Colombia, **Modelo Macac** del Ecuador, **Proyecto Puno** del Perú, presentan interesantes innovaciones tanto en la concepción de la educación indígena como en la producción de material educativo.

En este sentido, se considera que el mayor aporte, se encuentra en el material didáctico cuyos contenidos integran el resultado de investigaciones sobre aspectos tales como matemáticas, ciencias naturales, literatura oral, historia, etc. existiendo todavía un vacío, en lo que a una adecuada y completa sistematización de tales conocimientos se refiere.

Esta situación, por lo menos en los casos mencionados, responde a la priorización de objetivos que determinan, como paso previo, la atención a la población antes que la formalización de datos lo cual, evidentemente, representa un serio limitante en el proceso educativo.

A continuación se puntualizarán algunos aspectos relaciona-

dos con la investigación en función de la educación indígena incluyendo un listado general de los campos que, de acuerdo con la información disponible, tendrían que ser tomados en cuenta para futuros trabajos de investigación. Debe indicarse, sin embargo, que el tratamiento de este tema no será exhaustivo por las razones indicadas anteriormente y que, en todo caso, se hará solo una aproximación al mismo.

Instituciones

En el ámbito de la investigación se encuentran tres tipos de instituciones que en mayor o menor grado realizan esta actividad: estatales, universitarias y centros privados.

Los organismos estatales dependientes, por lo general, de los Ministerios de Educación constituyen entidades o departamentos a cuyo cargo se encuentra la realización de acciones de planeamiento, estadística y evaluación con poca o ninguna interrelación entre ellos. A ello se suma la elaboración de diagnósticos educativos y, más como iniciativas personales que institucionales, la producción de monografías sobre los temas específicos en base a documentación bibliográfica. La investigación cuantitativa en los términos indicados es la prioritaria.

Las universidades, por su parte, fomentan la investigación a través de sus departamentos de lingüística y antropología con un notable vacío en las facultades de educación que ignoran a la población indígena como tal. De manera general, las facultades y escuelas de sociología enfocan sus actividades de investigación hacia los denominados sectores populares en los que aparece inmerso y sin diferenciación el mundo indígena.

El trabajo de investigación en su conjunto, tiende a satisfacer necesidades académicas con escasa preocupación por su reservación en proyectos aplicados, salvo casos muy particulares. Esto hace que los esfuerzos que se realizan tengan poca incidencia en los proyectos sociales que se llevan a cabo en los respectivos países. Es interesante notar, sin embargo, que los tres proyectos mencionados antes se originaron en universidades aunque un tanto al margen de las políticas institucionales.

Gran parte de los trabajos ejecutados para la implementación de nuevas alternativas de educación indígena aparecen como iniciativa de centros privados de investigación, cuyo número se ha incrementado considerablemente en los últimos años como consecuencia de la falta de preocupación de los Estados y de las universidades. Estos centros, si bien nacen con buenas perspectivas, no alcanzan a cubrir las necesidades, dado que, al intentar suplir con sus acciones las que por obligación les corresponde a los organismos estatales y universitarios, enfrentan serias dificultades por sus limitaciones financieras y de cobertura. Es frecuente, así mismo, la ausencia de coordinación entre ellos por lo que, muchas veces se reproducen proyectos similares, con la consiguiente superposición de acciones y la duplicación de gastos.

Metodología de investigación

Debido a las características del sistema educativo y a las condiciones bajo las cuales se realiza la formación de los estudiantes en cualesquiera de sus niveles, aparece como un rasgo predominante la reproducción de esquemas metodológicos tradicionales no adaptados a las necesidades de investigación en poblaciones indígenas. De este modo, la investigación cuantitativa mantiene su predominio sobre la

cualitativa sobre todo en los medios estatales y universitarios debido a dos razones fundamentales: por una parte, se considera que una investigación científica debe reunir las características de objetividad, claridad y credibilidad posibles de mantener en la medida en que los datos pueden ser medibles y, por otra parte, la inexistencia de un esquema determinado de investigación cualitativa y de su respectivo sustento teórico, han debilitado su credibilidad.

A este respecto, Graziella Corvalán (61) señala:

«La facilidad que, muchos creen, existe para investigar con datos cualitativos influyó en una proliferación de estudios de todo tipo y tamaño al no existir un esquema rígido para el proceso de investigación». Así, surgieron innumerables métodos y técnicas, no siempre de mucha excelencia.»

Sin embargo, también la manera de aplicación de la investigación cuantitativa comienza a ser cuestionada por los científicos sociales, que afirman que:

«... en el proceso de dilucidar el método se perdió de vista el objeto del conocimiento y su construcción teórica. Las experiencias y, en general, los enfoques metodológicos proliferan al margen de la teoría. O se desarrollaron sin explicitar las estrategias de cambio que subyacen y que permiten vincular la contribución de estas prácticas a pro

(61) Corvalán, Graziella. «La Producción y Elaboración de la Información Cuantitativa», Documento de trabajo, Asunción, 1987

cesos más amplios de transformación socio-política.» (62)

En las experiencias sobre educación indígena más recientes es un hecho la utilización de la investigación cualitativa; es igualmente, un hecho la falta de formalización teórica a la que se hace referencia el párrafo anterior. Sin embargo, puede afirmarse que, en la mayoría de los trabajos de investigación realizados bajo este esquema, existen los siguientes presupuestos:

- Las sociedades indígenas han podido mantener sus sistemas culturales gracias a complejos sistemas de transmisión de conocimientos basados en formas orales, analógicas, imitativas que constituyen parte de su sistema particular de educación.

- Cada lengua, además de las características formales (sonidos, gramática, léxico) expresa una manera particular de concebir el mundo que difiere de la expresada en la lengua dominante, el castellano.

- Las categorías científicas utilizadas por la sociedad occidental no corresponden necesariamente a las existentes en los pueblos indígenas cuya interpretación de los fenómenos depende de su propia cosmovisión.

- La investigación con poblaciones indígenas debe tener como prioridad la reversión de información a las propias fuentes a través de material educativo.

Estos presupuestos que aparecen, entre otros, en los documen-

(62) Fajardo, Marcela. «Investigación Participativa en América Latina». Revista Paraguaya de Sociología, Año 22, No. 63, 1985, p 211.

tos informativos sobre los programas de educación indígena como justificaciones y objetivos no son, ciertamente, analizados o desarrollados en los respectivos informes, salvo en ocasiones especiales y, aún en este caso, lo son de modo incompleto.

Personal de investigación

De manera general, se encuentra que el personal de investigación integra profesionales universitarios y que la participación de los indígenas se reduce a proporcionar información sin intervenir, posteriormente en el análisis y sistematización de los datos. La interpretación, por lo tanto, refleja muchas veces la visión del investigador que condiciona los resultados al no tener un conocimiento profundo ni de la lengua ni de la cultura del grupo investigado.

El personal indígena, aunque se trate de proyectos de investigación participativa tiene el carácter de informante y, en el caso de proyectos de investigación-acción, no participa en las etapas de análisis ni en la elaboración teórica. La acción se define por la utilización de los resultados en la práctica sea ésta agropecuaria, administrativa, etc. sin que adquiera suficiente formación académica.

La razón fundamental que explica esta situación es que, en la generalidad de los casos, los indígenas carecen de estudios formales que de acuerdo con la concepción académica tradicional, es un requisito indispensable para poder desarrollar este tipo de actividad. Algunas experiencias que han integrado a los indígenas sin educación formal en acciones de investigación durante todo el proceso han demostrado, la efectividad y validez de su participación luego de una etapa de capacitación y de formación permanente durante todo el proceso, aunque casos de este tipo son más bien aislados.

Costos de investigación

Uno de los aspectos que requiere mencionarse es el relacionado con los costos de investigación no sólo por los equipos que muchas veces se utilizan sino también por las condiciones que se crean. Una premisa bastante difundida es la de presentar una imagen solvente que se manifiesta a través de elementos externos tales como edificios y locales, equipamiento físico, etc. que constituye un alto porcentaje de los presupuestos y que representan, en el caso de contar con financiamiento internacional, parte de la contrapartida de financiamiento.

El dispendio que se produce en este caso, limita las posibilidades de acciones más significativas en el ámbito social.

Por otra parte, el establecimiento de salarios de nivel internacional como norma de efectividad y de prestigio, es otro factor de encarecimiento y de reducción de los alcances de un proyecto. Es evidente que un investigador, por el tipo de tarea que realiza, particularmente cuando se trata de trabajo de campo, requiere disponer de condiciones económicas satisfactorias que le permitan actuar sin presiones ni preocupaciones financieras; sin embargo, se encuentra que los extremos han producido efectos negativos en los organismos nacionales de financiamiento para que, entre otras causas, reduzcan su interés por la investigación contando, además, con que esta actividad no siempre es considerada prioritaria.

Áreas de investigación priorizadas

En el caso de la educación indígena se encuentra que las áreas que han recibido mayor atención por parte de los investigadores se relacionan con aspectos como los que se indican a continuación y que

han sido desarrollados de acuerdo con esquemas formales:

Lingüística

La necesidad de conocer el funcionamiento de las lenguas indígenas y de definir un sistema de escritura para su empleo en la educación ha producido una serie de investigaciones relacionadas con la fonología y, en menor grado, el léxico y la sintaxis.

En este campo es notoria la ausencia de investigaciones sobre los sistemas semánticos y paralingüísticos aún de las lenguas más estudiadas como son el quichua o quechua y el aimara en el mundo andino. Las lenguas que cuentan con hablantes cuyo número es inferior a 50 mil personas han recibido menos atención y, en una gran cantidad de casos, no cuentan ni con estudios fonológicos completos. Tal es el caso de las lenguas de los pueblos indígenas de la Amazonía cuyos alfabetos y sistemas ortográficos no han sido sistematizados.

En lo que se refiere a los estudios lexicales o de vocabulario se encuentra que, con excepción de las dos lenguas indicadas, las restantes cuentan apenas con listados muy incompletos en los que se registra, de preferencia, términos relacionados con la vida doméstica y las actividades cotidianas que proporcionan una visión muy fragmentada de las lenguas y de sus culturas respectivas. La interpretación conceptual, por otra parte, responde a una concepción externa ya que se emplea con método el sistema de traducción.

En el campo morfosintáctico, igualmente, es muy escasa la información disponible y una gran parte de ella se basa en modelos de análisis del castellano que no siempre dan cuenta de la realidad lingüística de lengua indígena correspondiente.

En mayor medida se identifican estudios sociolingüísticos sobre actitudes con respecto a las lenguas nativas y a la dominante aunque los criterios de investigación no siempre toman en cuenta la realidad histórico-social para la formulación de las encuestas. Aspectos relacionados con planificación lingüística tienen, por su parte, poca acogida en la investigación.

Educación

A pesar de que se han realizado numerosos intentos para identificar los proyectos y programas de educación que se llevan a cabo en el Area Andina, se puede afirmar que no se ha llegado a registrar su totalidad pues aún se mantienen experiencias aisladas de las cuales se tienen referencias sin confirmación.

Los diagnósticos y estudios sobre la educación o inadecuación del sistema educativo en lengua castellana son generales en nuestros países y provienen de muy variados sectores.

«Quizás la realización de macrodiagnósticos ha permitido focalizar la población-meta y cuantificar en alguna medida los logros obtenidos, sobre todo en lo que tiene que ver con la lecto-escritura.» (63)

Pero no hay datos precisos sobre el dominio de estas habilidades en ninguno de los países de la Región dado que se han establecido los criterios para determinar cuándo está o no alfabetizada una persona.

(63) Corvalán Graziella. «Investigaciones sobre Educación Campesina Indígena en América Latina», Document., Asunción, 1987

Con respecto al impacto de los programas de educación bilingüe existe muy poca información pues no hay procesos sistemáticos de seguimiento y evaluación sobre todo en lo que tiene que ver con los aspectos cualitativos.

Al estar muchos de los programas relacionados con organismos estatales, por ejemplo, ministerios de educación, es factible obtener información estadística que recoja datos tales como grado de escolaridad, deserción, cobertura, etc. cuando se trata de programas de educación formal primaria o secundaria y de alfabetización. Escapan de este ámbito, sin embargo, los proyectos de capacitación no formales que llevan a cabo diversidad de instituciones privadas que actúan de manera independiente.

Aparte de los registros de calificaciones estudiantiles que no siempre reflejan el grado de aprovechamiento y rendimiento educativo, no existen estudios específicos sobre este particular, si bien las experiencias de educación bilingüe dan cuenta, informalmente, de un mayor aprovechamiento en situaciones de contraste sea entre centros de educación de adultos o escuelas tomadas como referencia.

En este punto, es interesante anotar que la información de que se dispone proviene de informes de experiencias presentados en reuniones internacionales organizadas tanto por la OREALC-UNESCO como por la OEA y algunas universidades, y analizadas por los propios ejecutores. Todos ellos, sin embargo, coinciden en afirmar que carecen de una adecuada sistematización tanto de los postulados teóricos como del registro de los procesos investigativos y de los resultados de las experiencias, en parte, por ser simultáneamente creadores, impulsores, y ejecutores de las experiencias educativas con población indígena.

Contenidos educativos

En lo que se refiere a los contenidos educativos traducidos, por lo general, directamente de las investigaciones a los textos o materiales didácticos, se tiene referencia de estudios sobre literatura oral (recopilación de mitos, cuentos, refranes, sueños, etc.), procesos de cálculo matemático y sistema de medición tradicional, algunas posibles taxomanías en el mundo vegetal y animal, concepción de fenómenos y elementos naturales, producción artística y artesanal e historia popular. Todo ello aparte de la investigación antropológica realizada por especialistas y que, de algún modo han sido recuperados e integrados a los textos.

El nivel de análisis de estos temas varía considerablemente de país a país siendo posible señalar que, en general, en el campo de las denominadas ciencias naturales y exactas apenas se han realizado investigaciones iniciales que, en el mejor de los casos cubren los contenidos educativos requeridos hasta un tercer nivel de educación primaria. En el área de las ciencias sociales y, concretamente en lo que se refiere a la historia de los pueblos indígenas, es decir a la historia no oficial, se cuenta con estudios de especialistas referidos a algunas etapas dentro de los ámbitos nacionales y en relación solamente con algunos pueblos indígenas.

La experiencia de aplicación de la teoría integrada de las ciencias en educación bilingüe primaria aparece como un caso excepcional en el proyecto "Macac", como consecuencia de una serie de investigaciones según se explicará más adelante.

De manera general, se encuentra que los contenidos educativos logran un avance muy poco significativo pues no se apartan del cu-

riculum regular con lo que se repiten los mismos vicios del sistema. En este punto, cabe hacer referencia, como ejemplo, la enseñanza de castellano que sigue los lineamientos tradicionales de la metodología en lengua nativa con énfasis en una u otra teoría gramatical, en lugar de enfrentar el problema de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Es así como se prescinde de la enseñanza de elementos culturales que posibiliten a los indígenas la comprensión de los esquemas de pensamiento propios de la cultura hispana hablante, reduciéndola a la presentación de algunos aspectos literarios que, no necesariamente, traducen de manera comprensible los sistemas de la sociedad dominante. El área de castellano está considerada en todos los proyectos como un área crítica debido, principalmente, a la escasa atención que se le ha dado en el pasado.

Necesidades de investigación

La revisión de la situación indígena en la actualidad, permite identificar una serie de necesidades de investigación que signifiquen un nuevo aporte para rediseñar, mejorar y desarrollar las propuestas conducentes a solucionar los problemas educativos que se detectan en el Area Andina.

Si bien es cierto que se ha logrado un desarrollo considerable en los últimos años, no es menos cierto que existen aspectos poco estudiados o apenas tomados en cuenta dada la complejidad que entraña el conocimiento de sociedades más o menos cercanas o con mayor o menor contacto con el mundo de habla hispana.

En los documentos disponibles sobre el problema educativo in-

dígena, se alude a distintos aspectos que resultan comunes para la Región, y cuyo estudio se considera indispensable para mejorar la calidad de la oferta educativa. Los temas que se señala tienen relación tanto con aspectos teóricos como prácticos, dependiendo esto, por una parte, del avance de los proyectos y, por otra, de las dificultades reales que se enfrentan en uno u otro caso.

A continuación se presentará un listado de necesidades sin que su ordenación corresponda, concretamente, a prioridades establecidas de antemano.

Los principales problemas que se mencionan en relación con los idiomas son los siguientes:

- Definición de un sistema ortográfico único para las lenguas que disponen de varios sistemas o que, en la actualidad, se encuentran utilizando un sistema experimental: condiciones lingüísticas internas, aceptabilidad social, aspectos pedagógicos en la selección del sistema.

- Estudio del sistema fonológico de las lenguas que cuentan con pocos hablantes (menos de 4.000) con especial referencia a los grupos que habitan en la Amazonía.

- Investigación sobre las condiciones de codificación escrita en sociedades de tradición oral sobre todo en lo que hace referencia a los aspectos sintácticos.

- Análisis de alternativas metodológicas para la alfabetización de niños y adultos pertenecientes a sociedades de tradición oral que no han tenido contacto con el mundo de la escritura.

- Estudio del lenguaje corporal-gestual en las culturas indígenas, situaciones de uso y contraste con la sociedad de habla hispana.

- Situación real de uso -codificación y decodificación- del castellano en las zonas rurales, tipo de código (estándar nacional, estándar regional, sub-estándar, etc.) y factores lingüísticos que producen discriminación social.

- Estudio de alternativas de enseñanza del castellano oral y escrito como segunda lengua y en contraste con el sistema lingüístico de la lengua nativa.

- Desarrollo de una metodología para la enseñanza del sistema cultural característico de la sociedad de habla hispana en relación con su sistema conceptual.

Con respecto a los contenidos educativos se presentan necesidades como las siguientes:

- Estudio de los procesos matemáticos y el desarrollo del pensamiento de las culturas indígenas en este campo.

- Análisis de las taxonomías o categorías pre-científicas de clasificación en áreas tales como botánica, zoología, anatomía y demás ciencias naturales (etno-ciencias).

- Métodos para la producción de material didáctico que recoja la concepción integrada del mundo de acuerdo con la cultura respectiva.

- Investigaciones históricas basadas en la tradición oral y en

documentos de archivo para la integración de los pueblos indígenas en los procesos históricos de los cuales se excluye (etno-historia).

- Estudio para determinar los mecanismos de interrelación entre los conocimientos tradicionales y los externos.

- Estudio de las prácticas artesanales y de las manifestaciones artísticas (música, danza, literatura oral, etc.) para su inclusión en el curriculum bilingüe.

En este documento, debe indicarse que existen estudios fragmentados sobre etno-ciencia y que requieren ser completados y sistematizados de manera adecuada.

En lo que tiene relación con la legislación y normatividad se encuentran los siguientes requerimientos:

- Sistematización de la legislación educativa bilingüe en los distintos países y análisis de sus alcances y limitaciones.

- Estudio de la normatividad existente en las sociedades indígenas y de los vacíos y contradicciones con la legislación oficial promulgada.

- Estudio sobre los sistemas de evaluación y control social empleados por las sociedades indígenas.

- Estudio de las normas sociales en función de la selección de educadores y demás personal encargado de otras tareas educativas.

Entre los aspectos de índole general pueden anotarse:

- La necesidad de sistematizar los estudios lingüísticos y antropológicos referidos a una misma nacionalidad separada por fronteras y que en la actualidad se encuentran dispersos.

- Necesidad de contar con una metodología que facilite la sistematización de experiencias de educación bilingüe realizadas en la Región Andina.

Como puede observarse, los requerimientos expresados caen en el ámbito de acciones de investigación aplicada si bien es cierto que también para ello se requiere de estudios que fundamenten tales actividades.

A continuación se presentará un breve informe de caso sobre investigación con población. Por ser el más conocido por la autora de este trabajo, se expondrá el referente al Modelo Educativo "Macac" tomando algunos aspectos relacionados con los procesos metodológicos, el personal y los temas de investigación. Debe advertirse, sin embargo, que este trabajo, al igual que muchos del Area Andina, no ha sido sistematizado sino sólo en lo que las necesidades de producción de material educativo se refiere (64).

(64) Yáñez Cossío, Consuelo. «El Libro de Texto», OREALC, En prensa, Santiago de Chile, 1989

INFORME DE CASO:

INVESTIGACION SOBRE EL MODELO «MACAC»

El proceso de investigación del Modelo Educativo «Macac» se inicia en el año 1978 bajo las características que se indican a continuación:

Marco institucional

La primera etapa, comprendida entre 1978 y 1984 integra a los organismos: el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, la Pontificia Universidad Católica de Quito, a través del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) y organizaciones indígenas comunales. Para el efecto se suscribe un convenio de colaboración entre el Ministerio y la Universidad.

El Ministerio de Educación asume la responsabilidad de financiamiento, el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), se encarga de la realización de las investigaciones, y las organizaciones indígenas delegan personal para la ejecución del trabajo integrándose al CIEI.

La segunda etapa se inicia en el año 1986 con la creación de la Corporación Educativa «Macac», la participación de personal indígena a título personal, y organismos no gubernamentales (CEBEMO,

SWISSAID y IDRC) que prestan su apoyo financiero. Y Desde 1987 se cuenta con un convenio de cooperación técnica suscrito con el Ministerio de Educación y Cultura.

Personal

En la primera etapa se cuenta con un 80 % de personal indígena durante todo el proceso con una preparación formal que va desde el tercer grado de educación primaria para el nivel de licenciatura y sin ninguna experiencia previa en investigación. Todos los participantes indígenas, sin embargo, disponen de conocimientos suficientes en campos tales como agricultura, organización comunitaria, medicina tradicional, literatura oral, artesanías, lingüística, matemáticas, etc.

Desde los primeros momentos de su integración al equipo toman a su cargo la realización de investigaciones mientras reciben una capacitación personalizada de manera progresiva:

- elicitación de información según las necesidades,
- recopilación de datos en el campo, en la lengua nativa respectiva,
- reproducción de la información oral a la forma escrita,
- interpretación en castellano,
- selección de información,
- análisis y complementación de datos de campo e información bibliográfica, y
- sistematización para la producción de material didáctico.

La permanencia del personal indígena varía en el equipo, debido a que mantiene vínculos permanentes con su comunidad, y en muchos casos, la presión de la ciudad les obliga a regresar a sus zonas

de procedencia. Esta situación conduce a mantener un proceso abierto de capacitación aunque se considera que el reintegro a la comunidad es un factor favorable para la propia población.

Los investigadores de habla castellana, sin embargo, presentan un menor grado de adaptabilidad debido, en gran parte, a las dificultades de comprensión y aceptación de las culturas indígenas, y a la falta de flexibilidad para utilizar espacios de trabajo comunes, situación traducible en actitudes discriminatorias.

De un total de 50 personas que integraron el equipo en fase de mayor actividad, 40 correspondían a investigadores indígenas de cinco etnias diferentes: quichuas, shuaras, secoyas, chachis, y huaos entre los que la integración se dió con naturalidad.

Objetivos de investigación

La investigación tuvo tres objetivos generales:

- diseñar una alternativa para educación indígena diferente de la empleada en el sistema hispano hablante.
- preparar material educativo para alfabetización, post-alfabetización y educación infantil, y
- capacitar a educadores indígenas provenientes de sus propias comunidades para que se hagan cargo de la educación.

Para ello se planteó lo siguiente:

- recuperar y sistematizar los conocimientos tradicionales característicos de los pueblos indígenas,
- Confrontarlos con los manejados por la sociedad occidental,
- traducir los conocimientos tradicionales en contenidos pedagógicos y realizar experiencias de campo, y
- redactar libros de textos para la educación y la generalización de las experiencias.

Como puede observarse, todos los planteamientos estuvieron enmarcados dentro de una concepción de investigación puramente aplicada a la educación indígena.

Metodología

El trabajo de investigación realizado, más que basarse en hipótesis, partió de verificaciones entre las que pueden señalarse la ineficiencia del sistema educativo regular, la dificultad de los indígenas de integrarse a la educación nacional por no tener un conocimiento suficiente de la lengua castellana, el alto índice de deserción y repetencia de años registrados en la educación primaria y la creciente aculturación y migración producidas como consecuencia de la educación trasladada de la urbe a la zona rural.

Con respecto a la población como tal, se reconoció la existencia de sistemas educativos característicos de cada sociedad y la existencia de conocimientos acumulados a través de su experiencia y de su

historia.

Con estos presupuestos se definió la etapa de alfabetización en tres campos: lengua, imágenes y matemáticas considerándolos como códigos de comunicación presentes en cualquier sociedad de tradición oral. A partir de esta definición se plantearon las necesidades de investigación de base para la producción del material educativo correspondiente.

La decisión de incluir indígenas como investigadores se basó en un hecho muy concreto: se podía contar con muy pocos profesionales que conocieran con profundidad las lenguas y culturas indígenas; con una capacitación progresiva de los propios indígenas era factible obtener y ordenar información más fiable y con mayor rapidez.

Se procedió, entonces, a explicarles algunos fundamentos teóricos a partir de la lingüística de acuerdo con lo siguiente:

- fonología: sistema consonántico y vocálico, sistema fonémico para la definición de un alfabeto, formulación de un sistema ortográfico, frecuencia de fonemas y de estructuras sintácticas;

- matemáticas: léxico matemático, concepción de términos, relaciones lexicales, procesos de cálculo;

- imágenes: percepción de imágenes, significados globales y parciales, representación, forma y color.

Los investigadores emplearon solamente dos recursos: grabaciones con su respectiva transcripción y discusión y, para la definición de contenidos, realizaron pequeñas encuestas por muestreo.

A partir de la información obtenida se diseñaron los primeros libros que fueron experimentados y corregidos antes de su impresión. Este sistema de trabajo dió como resultado la obtención de una gran cantidad de información sobre temas muy variados. De ello se extrajo, en un primer momento, sólo lo que se requería para la elaboración de material programado. Sin embargo, dió lugar a visualizar aspectos y conocimientos que, en el futuro, provocarían una revisión de la concepción tradicional de educación tanto en lo que se refiere a sus contenidos como a su práctica. Como consecuencia de ello se percibió la necesidad de buscar procedimientos para la integración del conocimiento en sus distintas áreas y la de intentar identificar categorías lógicas internas para la sistematización del conocimiento cultural.

De manera general, puede afirmarse que no hubo planteamientos metodológicos explícitos. El proceso se ajustó, por una parte, a las necesidades de atención educativa a la población y, por otra, a las condiciones, aptitudes y al sistema de trabajo propio de los investigadores indígenas. De todas maneras, los resultados de la investigación superaron las expectativas habiendo sido utilizado sólo un 10 % de los datos obtenidos en la producción de 65 libros de textos en las diferentes lenguas indígenas.

La subutilización de los datos se explica por el corte del programa bilingüe intercultural efectuado en el año 1984, de modo oficial.

Ventajas y limitaciones

Un proceso como el descrito demostró tener ventajas y limitaciones como las que se indica a continuación:

Ventajas

* Inserción directa de los beneficiarios en la investigación con la posibilidad de aprobación de las actividades.

* Obtención de información para su procesamiento con posibilidades de corrección y ampliación inmediata.

* Apertura al conocimiento directo y comprensión de hechos y situaciones culturales e interculturales.

* Traducción de la información elaborada en hechos pedagógicos más cercanos a la concepción indígena.

Limitaciones

* Dificultad para la sistematización de información aparte de la producción de material didáctico.

* Concentración en un proceso de tipo verbal más que escrito en lo que a la producción de informes de investigación se refiere.

* Falta de divulgación de los resultados de las investigaciones y del mismo proceso educativo.

* Dificultades para el manejo de un proceso de características no formales en un medio formalizado.

Aportes de la investigación al proceso educativo

Los aportes más significativos de la investigación para el desarrollo del proceso educativo en el presente caso puede resumirse en los siguientes puntos:

- Decodificación del sistema lingüístico para la creación de vocabulario y transferencia de la lengua oral a la escrita.

- Identificación de problemas relacionados con la oralidad y la escritura.

- Identificación de categorías lógicas – distintas de las occidentales– utilizadas en la organización del conocimiento cultural.

- Identificación de la categoría espacio-temporal circular y de la concepción global de percepción y recreación de la realidad.

- Desarrollo de la metodología bilingüe intercultural y de los fundamentos para su aplicación en el sistema educativo.

- Integración de los distintos niveles educativos (alfabetización de adultos primaria y secundaria) en el marco del sistema comunitario característico de la población.

- Iniciación del proceso de unificación lingüística (escritura unificada) en cada grupo etno-cultural.

- Integración de personal indígena en el proceso educativo como investigadores, capacitadores, promotores-supervisores, maestros de campo.

Estos aportes, por las características implícitas dentro de su tratamiento, deben ser considerados como partes y etapas de un proceso que genera nuevos interrogantes en la medida en que se desarrolla, de ahí que ninguno de los aspectos investigados puede ser considerado en términos definitivos.

Conclusiones

El caso expuesto representa una experiencia no frecuente de investigación informalizada, denominada «empírica» en algunos sectores por salirse de las normas usuales tanto en lo que se refiere al personal participante como a los procedimientos. Sin embargo, se considera que existen posibilidades de sistematización ya que, de hecho, los procedimientos seguidos responden a una organización determinada básicamente por los objetivos finales como son los de producción de material didáctico y capacitación de educadores.

Este tipo de investigación se ubicaría en el marco de la investigación aplicada cuya metodología y sistematización están por definirse.

OBSERVACIONES FINALES

La elaboración de un estado del arte de la educación indígena en el Area Andina que recoja de manera explícita y completa las experiencias, los avances teóricos y las perspectivas en cada uno de los países, encuentra todavía serias limitaciones debido a dos factores comunes en la Región: por una parte, se ha detectado una falta de sistematización incompleta de los proyectos y programas realizados con poblaciones indígenas y, por otra existe una notable ausencia de difusión de información tanto en el ámbito internacional como al interior de los propios países.

En lo que respecta a la investigación sea que se trate de aspectos teóricos como aplicados, la situación es aún más compleja por falta de apoyo que se refleja, salvo casos muy particulares, en toda la Región. Los Estados, de la misma manera que los organismos no gubernamentales que prestan colaboración en el Area, demuestran más interés en apoyar a proyectos de desarrollo específicos.

Los proyectos educativos reciben una atención limitada como resultado de las políticas establecidas en relación con los países tercermundistas. A ello se suma la posición de los propios gobiernos cuya intencionalidad prioritaria sigue siendo la de integrar a los pueblos indígenas al sistema dominante, por el no reconocimiento real de la heterogeneidad cultural y de la multinacionalidad de los Estados.

La elaboración de estados del arte que posibiliten lograr una visión más completa en este campo, requeriría de trabajos locales que, en una primera etapa, recojan exhaustivamente las realidades nacionales para una posterior confrontación y sistematización globales. En caso contrario, parecería difícil superar las limitaciones que pueden aparecer en el presente trabajo.

OBSERVACIONES FINALES

La validez de este tipo de acciones es evidente si se considera que hay nacionalidades indígenas ubicadas en más de un país, y que es frecuente encontrar que se duplican tareas que, en caso de estar relacionadas, podrían significar un enriquecimiento mutuo y un considerable ahorro de esfuerzos y recursos con el consiguiente beneficio tanto para los pueblos indígenas como para los países en su conjunto.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- 1.- Amadio, Massimo y Zúñiga, Madeleine. «La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia», UNESCO-Ministerio de Educación y Cultura-UNICEF, La paz, 1989
- 2.- Cerrón Palomino, Rodolfo. «Aula Quechua», Ed. Signo Universitario, Lima, 1982
- 3.- CONAIE. «Memorias del Segundo Congreso», Ed. Tincui-CONAIE, Quito, 1989
- 4.- De Acosta, Joseph. «Historia Natural y Moral de las Indias», Fondo de Cultura Económica, México, 1979
- 5.- García Huidobro, Eduardo. «Alfabetización y Educación de Adultos en la Región Andina», UNESCO-CREFAL, Pátzcuaro, 1982
- 6.- Gundermann, Hans. «Contradicciones entre la Realidad Andina y los Programas educacionales Vigentes», documento inédito, Arica, 1984
- 7.- Instituto Indigenista Interamericano, «Educación, Lenguas Indígenas y Formación de Personal», Informe del V Congreso, Quito, 1965
- 8.- ————— «Anuario Indigenista», III, Vol XXXIX, México, 1979
- 9.- ————— «Anuario Indigenista», III, Vol. XLIII, México, 1982
- 10.- ————— «América Indígena», III, Vol. XLIII, México, 1982
- 11.- Merani, Alberto, «La Educación en Latinoamérica: Mito y Realidad»,

Ed. Grijalbo, México, 1983

12.- Ministerio de Educación de Bolivia, «Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Rural», MEC, La Paz, 1985

13.- Ministerio de Educación de Colombia, «Etno-educación», MEC. Bogotá, 1982

14.- ————— «Etno-educación: Política Educativa Indígena Nacional y algunas experiencias Bilingüe Interculturales adelantadas en el País», MEC, Bogotá, 1986

15.- Ministerio de Educación del Ecuador, «Plan Piloto de Educación Bilingüe Intercultural», documento GTZ-DERPP, Quito, 1986

16.- Ministerio de Educación del Perú. «Educación Bilingüe: Marcos Legales», Lima, 1978

17.- ————— «Informe General», Lima, 1982

18.- ————— «Plan Anual Multisectorial de Alfabetización», Lima, 1983

20.- Ministerio de Educación de Venezuela. «Análisis de Comportamiento de algunas variables del sistema educativo durante la década 1973-1983», Caracas, 1984

21.- OEA. «Reunión Técnica en Innovaciones Curriculares en Educación Inicial y Básica». Informe final Washington, 1985

22.- Picón Espinosa, César. «La Educación de Adultos en América Latina: El Reto de los 80», CREFAL, Pátzcuaro, 1980

23.- Pizarro, Pedro. «Relación de Descubrimiento y Conquista de los Reinos del Perú», Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 1976

24.- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. «Metodologías de Alfabetización en América Latina», UNESCO-CREFAL, Pátzcuaro, 1983

- 25.- Toledo, Domingo. «Régimen de Educación Intercultural Bilingüe: Interpretación Oficial (Venezuela)», en «Pueblos Indígenas y Educación», Abril-junio 1989, No. 10, Editorial Abya-Yala, Quito, 1989
- 26.- UNESCO. «Nuevas Tendencias en la Enseñanza Integrada de las Ciencias», UNESCO, París, 1975
- 27.- ————. «Nuevas Tendencias en la Enseñanza Integrada de las Ciencias», Vol. V, UNESCO, París, 1980
- 28.- ————. «Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas», Informe final, OREALC-CREFAL, Oaxaca, 1982
- 29.- ————. «Educación, Etnias y Descolonización en América Latina, Diagnóstico y Perspectivas», UNESCO-III, México, 1983
- 30.- ————. «Apoyo Regional al Plan de Alfabetización y Educación Popular en Bolivia», Informe final, OREALC, Santiago de Chile, 1986
- 31.- Valcárcel, Carlos Daniel. «Historia de la Educación Incaica», Ed. Lima, S.A., Lima, s/f
- 32.- Vargas, José María. «Historia del Ecuador, Siglo XVI», Ed. PUCE, Quito, 1977
- 33.- Varios. «Libros de Texto en América Latina», Ed. Nueva Imagen, México, 1977
- 34.- Velasco Núñez, Manuel. «Compilación de la Legislación Indigenista Concordada», Lima, s/f
- 35.- Yáñez Cossío, Consuelo. «Modelo Educativo Macac-Ecuador 1980», Rev. PUCE, Año VIII, N° 28, Quito, 1980
- 36.- ————. «Algunos aspectos sobre la Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador», Rev. PUCE, Año XII, N° 42, Quito, 1985

- 37.- ————. «Elementos para una definición de Educación Bilingüe Intercultural», Rev. Cultural, BCE, N° 21, Quito, 1985
- 38.- ————. «Elementos de Análisis Quichua en Matemáticas», Banco Central del Ecuador, Rev. «Cultura», Vol. VII, No. 21-b, Quito, 1985
- 39.- ————. «El Libro de Texto». En prensa. OREALC. Santiago de Chile. 1989
- 40.- ————. «Estrategias de Alfabetización en Poblaciones Indígenas», Informe final, OREALC. Quito, 1985
- 41.- ————. «Educación, Etnias y Descolonización en América Latina, Diagnóstico y Perspectivas», UNESCO-III, México, 1983
- 42.- ————. «Apoyo Regional al Plan de Alfabetización y Educación Popular en Bolivia», Informe final, OREALC, Santiago de Chile, 1986
- 43.- Valcarlos, Carlos Daniel. «Historia de la Educación Incaica», Ed. Lima, S.A., Lima, 1971
- 44.- Vargas, José María. «Historia del Ecuador, Siglo XVI», Ed. PUCE, Quito, 1977
- 45.- Vargas, José María. «Libros de Texto en América Latina», Ed. Nueva Imagen, México, 1977
- 46.- Velasco Núñez, Manuel. «Compilación de la Legislación Indigenista», Ed. PUCE, Quito, 1977
- 47.- Yáñez Cossío, Consuelo. «Modelo Educativo Macae-Ecuador 1980», Rev. PUCE, Año VIII, N° 28, Quito, 1980
- 48.- ————. «Algunos aspectos sobre la Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador», Rev. PUCE, Año XII, N° 42, Quito, 1985

INDICE

	Pág.
Presentación _____	1
Introducción _____	3
Sociedades dominantes y dominadas _____	9
El sistema educativo y la sociedad indígena _____	17
Modelos educativos _____	25
Modelo de castellanización _____	27
Modelo transicional _____	34
Modelo bilingüe bicultural _____	41
Modelo intercultural bilingüe _____	47
Políticas educativas _____	59
Reuniones internacionales _____	60
Bolivia _____	66
Colombia _____	69
Ecuador _____	74
Perú _____	82
Venezuela _____	86
Aplicación de políticas educativas _____	93
Limitaciones de los modelos educativos frente a las políticas estatales _____	109
Investigación educativa: situación y perspectivas _____	117
Instituciones _____	120
Metodologías de investigación _____	121
Personal de investigación _____	124
Costos de investigación _____	125
Necesidades de investigación _____	130
Informe de caso: investigación sobre el modelo MACAC -	135
Bibliografía general _____	147

CDI - BIBLIOTECA UASB



021745



Portada: Jaime H. Guamán

ediciones



**ABYA
YALA**

CORPORACION EDUCATIVA "MACAC"
Aleman 150 y Seis de Diciembre - Tercer Piso

Teléfono: 449-873

Casilla 298-C Quito

12 de Octubre 14-36
Casilla 8513 - Quito - Ecuador
Telf.: 562-633