

**PUEBLOS INDIGENAS  
Y EDUCACION**

**PUEBLOS INDIGENAS  
Y EDUCACION**

Colección: Pueblos Indígenas y Educación No. 37-38

1ª Edición  
1997

© Ediciones Abya-Yala /P. EBI Cooperación Técnica  
Alemana GTZ  
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson  
Casilla 17-12-719  
Télf. 562-633/506-217/506-251  
Fax: (593 2) 506255  
e-mail: abya yala@abya yala.org.ec.  
editorial@abya yala. org.ec.  
Quito, Ecuador

Autoedición: Abya-Yala Editing  
Quito, Ecuador

ISBN: 9978-04-282-2

Impresión Digital: Docutech  
U.P.S. / XEROX  
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, 1997

# PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

---

Julio - Diciembre 1996

No. 37-38

---

## CONTENIDO

NOTA DE LOS AUTORES .....	V
PRESENTACION .....	VII
AUTORES .....	IX
I PARTE: REFORMA EDUCATIVA Y EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL.....	1
LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN LOS PROCESOS DE REFORMA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN LOS PAISES ANDINOS .....	3
<i>Wolfgang Küper</i>	
DEL BILINGÜISMO A LA INTERCULTURALIDAD. Una propuesta para Honduras.....	17
<i>Gloria Lara Pinto</i>	

INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION BASICA ECUATORIANA .....	69
<i>Ileana Soto, Quito, Ecuador</i>	
PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN GUATEMALA .....	81
<i>Ruth Moya</i>	
REFORMAS EDUCATIVAS EN CHILE DESDE LA PERSPECTIVA INTERETNICA DE LA SORPRESA A LA REFLEXION MAPUCHE.....	111
<i>Desiderio Catrquir C. Teresa Durán P.</i>	
II PARTE: EXPERIENCIAS DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA AMAZONIA.....	143
EL ESTUDIO DE LA TRADICION ORAL, LA FORMACION DE MAESTROS INDIGENAS Y LA ELABORACION DE TEXTOS. Reflexiones a partir del caso Ticuna.....	145
<i>Emilia Montes R.</i>	
CULTURA Y EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL PUEBLO ACHUAR.....	163
<i>German Ujukam</i>	
El objetivo de la revalorización cultural y la estructura del Programa de la formación de instructores bilingües de la Confederación Indígena Amazónica -AIDSESP- y del Instituto Superior Pedagógico de Loreto al Perú.....	197
<i>Jürg Gasché</i>	

# NOTAS DE LOS AUTORES

<b>Dr. Wolfgang Küper</b>	Director División Educación y Ciencia GTZ/Eschborn/Alemania
<b>Dra. Gloria Lara Pinto</b>	Coordinadora del Subcomponente de Educación Bilingüe Intercultural del Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica.
<b>Ileana Soto</b>	Lingüista, profesora de la Universidad Católica, Quito, Ecuador.
<b>Dra. Ruth Moya</b>	Asesora del Proyecto de Educación Ma- ya Bilingüe Intercultural, PEMBI de la Cooperación Técnica Alemana, GTZ.
<b>Desiderio Catriquir Teresa Durán</b>	Profesores de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Programa de la Educación Intercultural Bilingüe para estudiantes Mapuche
<b>Emilia Montes</b>	Lingüista CCELA, Universidad de Los Andes - Departamento de Lingüística de la Universidad del Valle.

**German Ujukam**

Egresado de la Universidad Politécnica Salesiana.

**Jürg Gashé**

Profesor del Programa de Formación de Maestros Bilingües en la Amazonía Peruana.

# PRESENTACION

Luego de una breve ausencia por parte del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de la Cooperación Técnica Alemana-GTZ del Ecuador; se ha retomado la edición de la Revista Pueblos Indígenas y Educación que reinicia de este modo una nueva etapa.

Motivada por los cambios y transformaciones de la sociedad, que inciden directamente sobre la educación; la educación indígena, en su modalidad bilingüe–intercultural sigue constituyendo una meta y un aspecto que ha ganado prioridad para los estados, esta vez, volcados de lleno hacia la Reforma Educativa. Aunque el impacto de las Reformas es incierto aún en la EBI, estas plantean nuevos retos que es necesario asimilar y anticipar. La primera parte de la revista recoge una serie de reflexiones sobre los diversos aspectos que conforman la relación de la educación bilingüe con los sistemas nacionales estatales.

El artículo del Dr. Küper, se basa en la pregunta de cómo están insertos los nuevos subsistemas escolares en el contexto de los sistemas nacionales estatales. El autor analiza la situación en tres países andinos: Ecuador, Perú y Bolivia.

En su artículo *Del bilingüismo a la interculturalidad*, Gloria Lara Pinto describe la situación de los pueblos indígenas de Honduras desde la historia y la situación educativa actual, llegando hacia una propuesta para una educación bilingüe e intercultural en su país.

Ileana Soto analiza en su artículo el logro de los indígenas en Ecuador de crear conciencia sobre la importancia de introducir la interculturalidad no solamente en la educación indígena sino también en la educación ecuatoriana a nivel nacional.

Ruth Moya destaca en su artículo las propuestas de varias instituciones para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural en Guatemala en el marco de la Reforma Educativa que se está llevando a cabo en este país. Propone en su presentación algunas ideas directrices para la política de la reforma educativa.

Los autores Durán y Catriquir analizan en su trabajo el nuevo proceso que se está adoptando en las reformas de la educación pública con la incorporación de elementos conceptuales de las culturas indígenas de Chile, particularmente los que están presentes en la cultura Mapuche.

En la segunda parte se recogen una serie de artículos que describen la sistematización de algunas experiencias de educación bilingüe intercultural en la Región Amazónica. El primero de ellos, elaborado por Emilia Montes R. (CECLA, Bogotá), describe el proceso de recuperación de tradición oral y las diversas opciones de inclusión en la educación formal de los Ticuna, pueblo amazónico cuyo territorio es compartido por Perú, Colombia y Brasil. Luego, Germán Ujukam, (achuar, alumno del Instituto de Pedagogía Indígena de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito), reflexiona sobre las relaciones entre cultura y educación bilingüe entre los Achuar del Ecuador. Finalmente, el artículo de Jürg Gasché (Iquitos, Perú) proporciona un vasto panorama del programa de Formación de Instructores Interculturales y Bilingües de la Confederación Indígena Amazónica (AIDSESP) y del Instituto Superior Pedagógico de Loreto (Perú).

Para las próximas ediciones (diciembre y marzo) invitamos a especialistas e interesados en el tema enviar artículos sobre la Educación Intercultural Bilingüe en los diferentes países latinoamericanos.

Los siguientes temas son de especial interés:

- “La formación de Recursos Humanos en EIB”,
- “Materiales Didácticos para la EIB”,
- “La Gestión Educativa en EIB”,
- “El currículum y EIB”,
- “Educación de Adultos y Bilingüismo”,
- “La política lingüística en los países latinoamericanos”,
- “Estudios sobre Oralidad y Escritura”.

*Los editores*  
*Enero de 1997*



# AUTORES

A continuación se consignan los autores de la Revista “Canciones Indígenas de los Andes”, de la Colección Pueblos Indígenas y Educación Nro. 35-36

Alberto Conejo Arellano (Coordinador del Grupo)	Imbabura
Roberto Espinoza	Chimborazo
Bolívar Andrade	Cañar
Francisco Lojano	Azuay
Belisario Ochoa	Cañar
Aurelio Gualán	Saraguro
Manuel Guamán	Saraguro
José Nantipia	Morona Santiago



# PRIMERA PARTE

---

*Reforma educativa y  
educación bilingüe  
intercultural*

# 1

## LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL en los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países Andinos

*Wolfgang Küper*

Es evidente que en una serie de países latinoamericanos, la educación bilingüe intercultural se está imponiendo cada vez más como un sistema educativo propio, integrado en el sistema nacional existente, igualmente aceptado por la población indígena de dichos países. Así como se manifestara en el Primer Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural, realizado en Antigua, Guatemala el pasado otoño de 1995, la población indígena aún no ha aceptado completamente la educación bilingüe intercultural como forma pedagógica dentro de los sistemas educativos existentes debido a que la escuela occidental no representa adecuadamente dentro de su estructura la cultura indígena (Cunningham, 3). Sin duda sería importante preguntarse también en qué medida las formas tradicionales de educación de la cultura indígena pueden representar una forma más adecuada de la socialización de los jóvenes indígenas dentro de la sociedad actual. En el fondo, no queda otra alternativa para los pueblos indígenas que servirse de las formas modernas de la escuela ya que éstas se han impuesto mundialmente y hasta el momento apenas permite otras opciones.

Por otro lado, los pueblos indígenas en los países latinoamericanos (y otros lugares) si bien se encuentran ante la necesidad de partir de su cultura y destacar la diferencia cultural, también demandan el reconocimiento de una unidad nacional así como de su integración en la sociedad mo-

derna. Diversidad e integración son pues conceptos bajo los cuales pueden ser entendidos los sistemas actuales de la educación bilingüe intercultural. A continuación se destacará principalmente el aspecto de la integración. ¿Cómo están insertados los nuevos sistemas escolares o mejor dicho subsistemas en el contexto de los sistemas nacionales estatales? Esta pregunta será profundizada sobre la base de un análisis de los documentos más importantes de las reformas educativas que están en marcha en los tres países andinos Ecuador, Perú y Bolivia.

En realidad se puede pensar en dos alternativas para una tal integración. Al respecto se debe partir que es imprescindible tomar en cuenta cuestiones curriculares y de organización para la alfabetización en lengua materna y la consecuente y lenta transferencia a la lengua nacional dominante así como el dominio de su manejo. Al respecto se trata del empleo de la lengua materna como asignatura propia y, por lo menos en los primeros tres grados, como lengua de enseñanza e igualmente tomar en cuenta las diferencias culturales en las distintas asignaturas como ciencias sociales y ciencias naturales. Luego al término de esta introducción (esencialmente en el ciclo escolar básico) podría continuar la educación en la escuela secundaria y posteriormente en la universidad dentro del contexto del sistema educativo tradicional. Esto significa que los niños de las escuelas bilingües interculturales pueden ir a la escuela secundaria regular. La educación bilingüe intercultural se limitaría con ello a la escuela primaria y a una introducción en la continuación del sistema educativo dominante.

La otra alternativa sería construir un sistema autónomo de educación bilingüe intercultural desde la primaria hasta la universidad. Es decir, después de terminar la escuela primaria basada en los principios de la educación bilingüe intercultural los niños continúan luego en la escuela secundaria de educación bilingüe intercultural, creada como sistema autónomo, para finalmente seguir en la universidad "indiana". Mientras en la primera alternativa se debe lograr al final de la escuela primaria una comparabilidad del rendimiento escolar y de las condiciones para poder continuar en la escuela secundaria, en la segunda alternativa ambos sistemas pueden darse paralelamente. Existe el problema, sin embargo, que se debe-

ría crear estándares comparables y de convalidación con el fin de que puedan ser reconocidos los diplomas correspondientes para una colocación laboral en el sector estatal o privado. ¿En qué medida se plantean estas preguntas en los documentos básicos de la reforma educativa que se está llevando a cabo?

## Ecuador

Después de un proceso de cuatro años de “reforma curricular” a finales del Gobierno anterior, en enero de 1996, se ha publicado en el Ecuador la “Propuesta consensuada Reforma Curricular para la Educación Básica”. La misma que quiere “ofrecer a las nuevas generaciones la oportunidad de una educación adecuada a los avances del siglo XXI” para construir y consolidar la democracia “en base -entre otros- de la valoración de la cultura” (p. 5, 6). Este documento “contiene el nuevo pñsum de la educación básica ecuatoriana, los lineamientos curriculares referidos al tratamiento de las prioridades transversales del currículo” (p. 6) y debería realizarse en el año escolar de 1996/97. Pero, en el intermedio, con el Gobierno después de las elecciones de agosto de 1996 no se sabe todavía qué pasará con esta propuesta.

En comparación con el desarrollo curricular de otros países de la región con el desarrollo curricular de otros países de la región y en vista de sus propios conceptos, también es útil analizar este documento con respecto al referente de nuestro tema. La educación intercultural bilingüe como tal tiene larga historia habiendo culminado con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en 1988, lo cual no se menciona en el documento. Sin embargo, hay un capítulo “La interculturalidad en la educación” de tres páginas y media (dentro de un total de 154). En este capítulo la historia de la “realidad cultural diversa” del país es descrita “según el autor Columbres” en tres etapas:

1. La del “choque cultural”
2. La de la “cultura nacional”

3. La de “la interculturalidad, como un proceso contemporáneo en formación” (p. 121).

Prácticamente hasta comienzos de los años ‘90, la diversidad socio-cultural ha estado tradicionalmente ausente como elemento diferenciador en la educación, adminte el documento. Con la creación de la DINEIB, por primera vez, se ha propuesto “la interculturalidad como una opción de entendimiento nacional sobre la bse del reconocimiento y respeto de la culturas nacionales” (p. 22). Muy cuidadosamente el documento se mueve del reconocimiento de la interculturalidad como parte integral del modelo curricular de la educación bilingüe hacia “la inclusión, pertinencia y validez de la interculturalidad como un enfoque transversal en la educación bilingüe hacia “la inclusión, pertinencia y validez de la interculturalidad como un enfoque transversal en la educación básica nacional” (p. 122). En un “taller de especialistas” de ejes y contenidos transversales se “ha propuesto un cuerpo de temas y sugerencias metodológicas” (p. 123) para el tratamiento de la interculturalidad en el aula.

Estos contenidos transversales son muy generales: deben “referirse a la problemática que plantea la relación intercultural”, “tienen que fundamentarse en los procesos de identidad” o “deben seleccionarse en función de los criterios de horizontalidad, democracia y participación efectiva de las culturales en interrelación entre ellas” (p. 123). El conjunto de contenidos seleccionados será incorporado en cada área del currículo a través de su presentación a los responsables de las áreas.

Eso es más o menos lo que se dice para cumplir con el primer punto del perfil del egresado de la educación básica “conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país” (p. 11). Parece que como siempre la “realidad ecuatoriana” como país y nación ocupa el primer plano y la mención de las diversidades sociales, culturales y étnicas es de interés posterior. Tampoco hay en el documento consecuencias claras para el currículo por áreas ni para el pènsum, ni para una reflexión sobre la interrelación dentro del sistema de la educación bilingüe y el sistema en general de la educación básica ecuatoriana.

De diferentes fuentes del documento se puede ver que, interculturalidad no significa nada más que “reconocimiento de las características evolutivas de los niños... ubicados en el contexto de la realidad ecuatoriana, en toda su diversidad social, cultural, étnica” y las “condiciones socio-económicas, culturales y familiares que afectan negativamente a la calidad de vida” (p. 13), “respeto y aceptación de sí mismo, de las demás personas y de su disfrute cultural” (p.16) y “valoración y disfrute de las fiestas, tradiciones, costumbres y manifestaciones culturales de su entorno” (p. 21). En el capítulo de la propuesta de reforma curricular para el área de lenguaje y comunicación no se distingue entre lengua materna y segunda lengua que es indispensable en el caso de la educación bilingüe intercultural. En el capítulo respectivo para el área de matemática no se menciona las maneras tradicionales de la matemática quichua. Solamente en el área de ciencias naturales dentro de los objetivos se encuentra una referencia a la cosmovisión de las diversas culturas (p. 88).

Cabe destacar que según el decreto ejecutivo con quien se creó la DINEIB en noviembre de 1988, esta dirección tiene el objetivo de “desarrollar un sistema educativo acorde con la realidad social, cultural, lingüística y económica, las necesidades y expectativas de las nacionalidades indígenas para desarrollar un Ecuador intercultural”. Esto significa que la DINEIB tiene la capacidad de diseñar y normar un sistema aparte del nacional. No está previsto en el reglamento respectivo que se necesite una armonización con el sistema nacional (hispano). Desde el inicio de su gestión la DINEIB ha creado escuelas o colegios secundarios como instituciones especializadas que designan un currículo especialmente diseñado. Se habla de una universidad indígena que podría establecerse con apoyo de una universidad norteamericana. Esta ya puede ser una indicación de que los egresados de los colegios bilingües van a tener las mismas dificultades para entrar en las universidades existentes como tienen los egresados de las escuelas bilingües primarias para seguir en los colegios hispanos.



## Perú

El documento de base para la reforma del sistema educativo en el Perú es el “Plan de Desarrollo de la Educación a largo plazo 1995-2010” de la Oficina de Planificación Estratégica y Medición de Calidad Educativa del Ministerio de Educación en este documento de agradable brevedad y concisión se menciona expresamente la educación bilingüe intercultural: “Para las poblaciones vernáculo-hablantes se imparte la educación en la modalidad bilingüe intercultural (p. 9). Del contexto en que se encuentra esta frase se puede fácilmente deducir que el primer objetivo de esta modalidad es dar equidad en la oferta del servicio o como continúa la frase citada en el documento “garantizar su acceso a la educación en igualdad de oportunidades”. Además, la expansión de la educación bilingüe está incluido en la estrategia general prevista para el corto y mediano plazos junto a la transformación del sistema magisterial y la erradicación del analfabetismo (p. 11/12).

Esto suena ser unilateral con respecto a la modalidad de la educación bilingüe intercultural en la que se da a las poblaciones respectivas la posibilidad de abrirse a otras culturas, especialmente a la cultura nacional dominante mediante el conocimiento y práctica de su cultura. Interculturalidad en su propio sentido significa también, sin embargo, la apertura de los otros, del sistema general vigente y de la cultura dominante para el conocimiento y la estimación de las culturas de las poblaciones vernáculo-hablantes hasta ahora marginalizadas. Este aspecto es muy vago en el documento; por ejemplo en una forma muy general cuando se dice que la nueva educación debe promover “una cultura de tolerancia” (p. 1), “tolerancia y respecto para con las diferencias culturales”, “de integrar una sociedad con profundas diferencias sociales” o promover “un amplio intercambio de servicios educativos y de información que expresa la riqueza y diversidad cultural del país...” (p. 6). Solamente en la estrategia de largo plazo 2001-2005 es un poco más claro cuando se lee “se fortalecen las dinámicas interculturales y se fortalece el intercambio intercultural” (p. 12).

¿Qué significa todo esto para la estructuración del nuevo sistema educacional? El documento no dice mucho para responder esta pregunta.

Dentro de los principios educativos se encuentra “educación concordante con nuestra realidad de país multicultural y multiétnico” (p. 13) y muy general dentro de su misión de gerencia y coordinación del proceso educativo el Ministerio de Educación “elabora currículos básicos, flexibles y abiertos, que prevén su diversificación de acuerdo a las necesidades regionales, locales y las que identifiquen los demás actores sociales del sistema” (p. 5).

Como en el caso del Ecuador, este documento básico del desarrollo de la educación en el Perú no indica manera alguna de integración de esta modalidad bilingüe intercultural en el sistema nacional de educación. Esta falta además es visible o mejor dicho invisible en un gráfico sobre la “Estructura del Sistema Educativo” del país según la ley vigente que solamente explica niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y modalidades (como educación a distancia, educación especial, educación de adultos) sin mencionar la educación bilingüe intercultural.

## **Bolivia**

En Bolivia, la reforma curricular es lo más considerablemente avanzado de todos los países andinos. Y el documento, que utilizamos para el análisis de nuestro tema, ya es ley y precisamente la “Ley de la Reforma Educativa del 7 de julio de 1994”. En su Artículo 1 esta ley expone las bases fundamentales de la educación boliviana como “es democrática, porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones” y “es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común” y además “es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Artículo 1º).

La educación bilingüe intercultural no existe como una parte del sistema general nacional de educación sino que todo el sistema es intercultural y bilingüe.

¿Qué significa esto? En el artículo 2º dentro de los fines de la educación boliviana se encuentran en el cuarto punto “fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multirregional” y dentro de los objetivos y políticas del Sistema Educativo Nacional se dice en el quinto punto: “construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna”

El Sistema Educativo Nacional unificado se organiza en cuatro estructuras,

- de Participación Popular
- de Organización Curricular
- de Administración Curricular y
- de Servicios Técnico-Pedagógicos y Administración de Recursos

La participación popular tiene como objetivo “responder a las demandas de los ciudadanos, hombres y mujeres, y de sus organizaciones territoriales de base para lograr la eficiencia de los servicios educativos, ampliando la cobertura con igualdad de oportunidades para todos los bolivianos” (artículo 5º) y trabaja de abajo hacia arriba en los mecanismos de juntas escolares (en las comunidades, con representación equitativa de hombres y mujeres de la comunidad), de juntas de núcleo, de juntas municipales, consejos departamentales de educación, consejos educativos de pueblos originarios y el Consejo Nacional de Educación (con representantes de los organismos más importantes del sector educativo en el país). En nuestro contexto son de especial importancia los Consejos Educativos de pueblos originarios, que “participarán en el formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo” (Artículo 6º).

Dentro de la estructura de la Organización Curricular el proceso educativo está organizado de “acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y

contenidos nacionales que será complementado con objetivos y contenidos nacionales que será complementado con objetivos y contenidos departamentales y locales” y “con enfoque comunitario, intercultural, de género e interdisciplinario”. Se ofrece “un currículo flexible, abierto, sistémico, dialéctico e integrador, orientado por los siguientes objetivos presentes en todas las actividades educativas: la conciencia nacional, la interculturalidad, la educación para la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano” (Artículo 8º)

Existirán cuatro consejos de culturas originarias: aymara, quechua, guaraní y oriental amazónico que representarán a cada uno de estos pueblos independientemente de los límites departamentales.

Peró, lo más importante con referencia a la estructura única del sistema de educación es que hay dos modalidades de lengua:

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

En este artículo se manifiesta la igualdad de ambas modalidades en lo que la ley “prevé la posibilidad de que todos los educandos hablantes de castellano puedan beneficiarse en su desarrollo intelectual y afectivo con el aprendizaje de un idioma nacional originario” (Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa, 26) como base del desarrollo del bilingüismo en el país.

El programa de la educación formal tiene en el nivel pre-escolar por lo menos un año y en el nivel primario tres ciclos con una duración de ocho años promedio, en los que se “asumirá los códigos simbólicos propios de la cultura originaria de los educandos” (Art. 11,4).

La estructura de Administración Curricular comprende seis niveles: “nacional, departamental, distrital, subdistrital, de núcleos y de unidades educativas” (Art. 30). “Los núcleos constituyen redes de servicios complementarios conformados por una Unidad Central con servicios de educa-

ción pre-escolar, primaria y secundaria”. “En el medio rural, los núcleos educativos serán organizados teniendo en cuenta criterios de comunidad de intereses, cultura, lengua y de accesibilidad; y en las ciudades se organizarán por zonas o barrios” (Art. 31). Finalmente la “División de Servicios Técnico-Pedagógicos está encargada de las funciones de desarrollo curricular, investigación, planificación, evaluación y otras, en coordinación funcional entre los niveles correspondientes” y la “División de Administración de Recursos comprende dos oficinas: Oficina de Personal y Oficina de Infraestructura y Bienes” (Arts. 42 y 43).

Con este trasfondo la incorporación del bilingüismo en la educación se convierte en “uno de los pilares del proceso de la Reforma Educativa... con el objetivo de que un contingente importante de educandos que principalmente viven en las áreas rurales, puedan revalorizar sus culturas y también aumentar su autoestima y niveles de aprendizaje” (Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa, 3) y por primera vez como dice Luis Enrique López, “la sociedad boliviana en su conjunto parece haber hecho suyo, por lo menos a nivel discursivo, el planteo de la interculturalidad”. Pero, como dice él: “El reto actual está en llevar a la práctica cotidiana y al ámbito concreto de las aulas un principio que deberá transformar tanto el ejercicio docente como las relaciones que normalmente se dan entre maestros, padres de familia y alumnos” (ILDIS, 30).

## Conclusión

En Ecuador existe la tendencia de autonomizar el subsistema de la educación bilingüe intercultural, por cierto a través de la DINEIB como estructurador del subsistema y de las propias escuelas en la primaria y la secundaria. En el Perú existe más bien la tendencia de orientarse hacia la segunda alternativa (v. Introducción), es decir, de limitar la educación bilingüe intercultural a la escuela primaria y luego dejarla diluir en el sistema existente de la secundaria, aun cuando bajo la condición de la creación de institutos de formación docente propia para la formación de profesores de educación bilingüe. En Bolivia, por el contrario, existe un camino claro de integrar la EBI y la educación (monolingüe) normal hispanohablante

en un sistema único con dos modalidades con los mismos derechos y de igual equivalencia.

Aquí no cabe ni se puede pretender que la experiencia boliviana sea un modelo absoluto y ejemplo para ser transferido a los demás países andinos. Todavía no ha sido exactamente introducido y por lo tanto aún no ha pasado la prueba de la realización. Las condiciones de los otros países andinos aún son diferentes a las de Bolivia. Esto se refiere especialmente a que la parte de la población indígena es más reducida en estos países. Mientras que para Bolivia se dan cifras del 70%, para el Perú del 40% y en el Ecuador del 30%. De todos modos en Bolivia -según los datos del Ministerio de Educación- más del 50% habla una lengua materna que no es el castellano de tal forma que se puede decir que más de la mitad de la población no está representada adecuadamente en el sistema escolar castellano-hablante actual. En el Perú se trata de un 25% y en el Ecuador de una cifra aún menor. Si se tiene en cuenta la mayoría que existe en Bolivia, se entiende que la planificación es inevitablemente otra que en el caso de minorías, aun cuando éstas sean realmente son fuertes.

Si bien el modelo boliviano no puede ser necesariamente transferido, los países andinos Ecuador y Perú tienen que realizar enormes esfuerzos de definir la posición de la EBI en el sistema global educativo. Sencillamente en estos países no se pueden desarrollar paralelamente o con más o menos vinculación dos modalidades de escuela básica y, tal vez, de escuela secundaria. Aparte de las cuestiones curriculares ya mencionadas en cuanto a la comparabilidad y permeabilidad de los sistemas se pueden dar otras razones. Ellas tocan el aspecto financiero en relación con lo que respecta a la aclaración de cómo se van a distribuir los recursos del Estado en los respectivos subsistemas o en lo referente a cuestiones básicas de la aclaración concertada dentro de la administración educativa global (acuerdo mutuo, delimitación), a fin de evitar que se propaguen posiciones diversas y prácticas administrativas en los diferentes sistemas. Al fin y al cabo se trata de la unidad nacional en el sistema educativo, aspecto que se ha tomado como argumentación especialmente contra la introducción de la educación de la EBI. Es decir, es imprescindible buscar respuestas claras a las preguntas: ¿Para qué y a quién sirve la educación bilingüe intercultural? ¿Qué es lo que

la diferencia del currículum del sistema escolar vigente? ¿Cómo son definidos sus contenidos y clausuras en comparación con los planes y programas así como las clausuras existentes? ¿Se quiere una comparabilidad y permeabilidad de los sistemas o se quiere dos sistemas diferentes? ¿Qué consecuencias surgen entonces en relación con las condiciones de colocación laboral en el servicio público y en la economía así como en el escalafón?

Por supuesto que la conformación de un sistema educativo nacional unificado en este sentido no es solamente una cuestión de reglamentos para el ámbito de la educación bilingüe intercultural. Vale también para normativas y cambios en el sistema hasta el momento dominante. Aquí se aborda -y en principio esto se reconoce cada vez más en los documentos analizados, si bien hasta el momento no se sacan las consecuencias- ante todo la cuestión de la interculturalidad también para el sistema dominante. Es así que uno de los principales argumentos para la creación de escuelas propias de educación bilingüe intercultural en el Ecuador fue que los niños indígenas tienen pocas oportunidades en las escuelas regulares y no precisamente o no solamente porque tienen muy pocos conocimientos sino porque son discriminados debido a su procedencia y a su cultura y con ello a las formas de comportamiento propias. Interculturalidad no puede ser solamente para los pueblos indígenas y sus escuelas en el esfuerzo de adquirir y apropiarse valores y patrones de comportamiento de las otras culturas; ella vale también para las escuelas hispanohablantes en el esfuerzo de reconocer las culturas indígenas en sus valores, sus formas de expresión y sus tradiciones, tratar de conocerlas y sobre todo de ver en sus miembros ciudadanos de un común Estado con los mismos derechos y obligaciones y como tales merecedores de respeto. Esto significa también iguales oportunidades para todos. De ahí que es igualmente claro que deben existir normativas estatales para transferencias y el mutuo reconocimiento.

Recientemente el informe Delors de la Comisión de la UNESCO para la educación en el siglo XXI ha destacado la importancia de la educación con respecto a la diversidad e individualidad en las sociedades y culturas del mundo así como el necesario respecto del pluralismo. La educación in-

tercultural es un genuino aporte para la cohesión social y la paz. Educación es un crisol que debe luchar contra toda forma de discriminación y exclusión. La educación debe ser llevada por el espíritu de la tolerancia y del respeto para otros pueblos. Ella promueve el pluralismo cultural como una fuente de enriquecimiento humano. También el informe mundial de educación de la UNESCO en 1995 destaca la importancia de la paz, del respeto por los derechos humanos y de la práctica democrática como un objetivo esencial de la educación en nuestros tiempos así como la necesidad de la educación de las minorías culturales y de todos los pueblos.

Ya es tiempo que estas demandas se conviertan en normativas concretas en el sector de educación de los estados andinos. Al respecto Bolivia ha tomado la delantera. Es necesario destacar que no solamente de los indígenas ha salido allí el impulso hacia la integración propuesta en el sistema de educación sino de la sociedad entera así como de su dirigencia, la cual finalmente está interesada en el desarrollo de todos los habitantes de su país. Ella ha introducido una política que ya no está caracterizada solamente por los intereses del pequeño estrato social superior que hasta el momento la representaba sino que antes bien los pospone en favor de la inclusión de todos los estratos sociales del país. Únicamente sobre esta base los países andinos podrán desplegar todo su potencial social y poder económico. De lo contrario, permanecerán detrás del desarrollo de la sociedad universal.

## BIBLIOGRAFIA

### CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION Y CULTURA

1996 *Propuesta consensuada. Reforma Curricular para la Educación Básica.*  
Quito, enero, 154 pp.

### CUNNINGHAM, Mirna

1996 *La Educación Intercultural Bilingüe dentro y fuera de las escuelas. Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina. II*



Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe.  
Santa Cruz, Bolivia, 12-15 de noviembre, 49 pp.

DELORS, Jacques

1996 Presidente de la Comisión, *La educación encierra un tesoro. Informa a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. París.

ILDIS

1994 Reflexión sobre la ley de reforma educativa. Foro educativo 35, La Paz, Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACION DEL PERU

1996 Oficina de Planificación Estratégica y Medición de Calidad Educativa, *Plan de Desarrollo de la Educación a Largo Plazo 1995-2010*. Esquema de Divulgación, Lima, 20 pp.

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO

1994 Unidad de Comunicación de la Secretaría Nacional de Educación. *En la Hora de la Reforma Educativa*, Julio, Fascículo VI, Ley de la Reforma Educativa, La Paz, 16 pp.

1995 Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa, *Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe*, La Paz, 32 pp.

# DEL BILINGÜISMO A LA INTERCULTURALIDAD

## Una propuesta para Honduras

*Gloria Lara Pinto*

### INTRODUCCION

Desde el punto de partida de la reivindicación del uso de las lenguas vernáculas como vehículo de instrucción, ha transcurrido ya una década (Lara Pinto, 1986). Entonces el debate sobre bilingüismo y biculturalismo<sup>1</sup> -como era más común llamar a esta modalidad de enseñanza en la lengua y sobre la lengua y la cultura de los pueblos indígenas- apenas se estaba abriendo al amplio y complejo campo de estudio contenido en estos dos términos. El catalizador para emprender un tratamiento más sistemático de los datos sobre el tema en referencia al caso de Honduras, dentro de un marco teórico coherente, fue la organización de un equipo interinstitucional de trabajo a instancias de la Secretaría de Planificación, Coordinación y Presupuesto (SECPLAN). Este grupo de trabajo tenía como meta la preparación de un documento diagnóstico sobre la situación de los grupos indígenas hondureños. La autora se incorporó al equipo en 1986 como representante del Instituto Hondureño de Antropología e Historia (IHAH). Son los resultados de esta tarea acumulativa de investigación y acción iniciada entonces los que se presentan por primera vez aquí.

Las instituciones miembros del equipo en cuestión eran, además del IHAH y SECPLAN, el Ministerio de Educación Pública, el Depto. de Letras y Lenguas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), el Ministerio de Gobernación y Justicia y la todavía Escuela Superior del Pro-

fesorado “Francisco Morazán”. Un segundo agente reactivo fue la organización del I Seminario-Taller con los Grupos Etnicos Autóctonos de Honduras, celebrado en Comayagua en julio de 1987. En este seminario-taller, resultado de los esfuerzos del equipo de trabajo interinstitucional mencionado arriba, participaron los representantes de las organizaciones indígenas: Mosquitia Asla Takanka (MASTA), Organización Fraternal Negra de Honduras (OFRANEH), Federación de Indígenas Xicaques de Yoro (FETRIXY), Federación de Tribus Indígenas Pech (FETRIPECH), Federación Indígena Tawahka de Honduras (FITH). Asimismo se hicieron presentes los jefes tolupanes de la Montaña de La Flor (Julio Soto y Cipriano Martínez) y tres miembros de la Auxiliaría de la Vara Alta de Yamaranguila en representación de una parte del territorio lenca. Igualmente concurren entidades privadas dedicadas al desarrollo en las comunidades indígenas como el Consejo Hondureño de Pueblos Indígenas (COHPI), Mosquitia Pawisa (MOPAWI), el Proyecto de Cooperación Indígena de Yoro (PRO-COINY), la “Internationale Gesellschaft für Menschenrechte” (IGM) y el Instituto Indigenista Hondureño (IIH).

El acontecimiento más significativo de este seminario-taller fue el manifiesto preparado por los representantes de los pueblos indígenas y su divulgación en los medios de comunicación a nivel nacional. Sin lugar a dudas se trataba de un documento de gran contenido político, fuente de innumerables controversias; no obstante, plasmaba fehacientemente su sentir, dejaba traslucir el reconocimiento de su situación socioeconómica marginal dentro del contexto del país y hacía patente su decisión de tomar las medidas necesarias para convertirse en los gestores del futuro de sus respectivos pueblos. A la vez, y esto debe ser subrayado, en este documento se reconocían como los ciudadanos hondureños que son de hecho y de derecho, definiéndose implícitamente como parte integrante de una sociedad pluralista. Cabe agregar que este término se entiende aquí en el sentido antropológico, es decir como un sistema político y económico compartido por individuos de diferente extracción étnica y, por regla general en el mundo moderno, integrados en un Estado nacional. Al documento en cuestión, titulado Declaración de los Grupos Etnicos Autóctonos de Hon-

duras en Comayagua, Depto. de Comayagua, del 24 de julio de 1987, se hará referencia en adelante como Declaración de Comayagua.

Dos puntos de la Declaración de Comayagua merecen ser reproducidos aquí. Ellos son el numeral 8, incisos f) y g). Otros dos son relevantes en forma indirecta (numerales 9 y 10), puesto que constituyen el germen para la posterior redacción del anteproyecto de Ley para la Protección de los Grupos Etnicos Autóctonos de Honduras, cuya última versión -de muchas anteriores superadas- ha estado empapelada los últimos años en la gaveta de algún legislador.

Para los efectos de esta introducción valga mencionar aquí el texto del inciso f) de la Declaración de Comayagua (1987), el cual pedía el "reconocimiento, protección, conservación y promoción de las lenguas étnicas autóctonas a través de la educación bilingüe y bicultural, capacitando a los miembros de estos grupos en el campo de la docencia en sus distintos niveles". Obviamente era más fácil de decir qué hacer y apenas empezaba la rotura del terreno para llevar a la práctica tal enunciado; el cómo hacer una educación culturalmente diferenciada continuaba siendo elusivo. Poco a poco se ha ido formando la conciencia, sin embargo, que una política educativa de esta clase requiere un conocimiento profundo sobre

- 1 el estado en que se encuentran las lenguas y las culturas indígenas de Honduras;
- 2 la teoría lingüística en general aplicada al campo de la educación, así como la socio y psicolingüística; y,
- 3 las experiencias acumuladas, especialmente en otros países de América Latina. Todo esto unificado en un tratamiento de la enseñanza formal para los pueblos indígenas dentro de una concepción antropológica del problema.

Como ya se mencionó, este trabajo es el resultado de una investigación acumulativa que se ha prolongado desde 1986 y se ha enriquecido paso a paso y, sobre todo, a través de la experiencia directa de los últimos tres años (1994-1996), acompañando a los representantes de los pueblos indígenas en la Secretaría de Educación Pública en la construcción de la mo-

alidad futura de educación para sus niños y jóvenes. La presentación esquemática del avance hasta ahora logrado es eminentemente informativa; la propuesta de una concepción desde la perspectiva de la interculturalidad<sup>2</sup> para la educación indígena, por el contrario, pretende propiciar la discusión y la toma de conciencia sobre el hecho que una política educativa tal no puede ni debe ser excluyente de la población mestiza-ladina y que el carácter intercultural de la enseñanza debe permear el sistema nacional de educación, empezando con el nivel básico. Ciertamente, es condicionante a corto plazo para el éxito de una educación culturalmente diferenciada que se creen los espacios legales para ejercerla en las aulas y patios de las escuelas, pero no es menos condicionante para su arraigamiento a mediano y largo plazos en un Estado nacional fuertemente centralizado y homogeneizante, que se induzcan los cambios sistemáticos en cuanto a la apreciación del indígena y lo indígena más allá de lo folclórico y que se creen también los espacios en las mentes de los educadores y educandos pertenecientes a la cultura dominante y hablantes de la lengua oficial.

### **La educación como un derecho cultural: *Premisa para una educación culturalmente diferenciada***

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos establece que toda persona tiene derecho a educación y ésta debe estar dirigida a promover el completo desarrollo de la personalidad, el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. El artículo agrega que los padres tienen el derecho de escoger el tipo de educación que darán a sus hijos (UNESCO, 1970:121). Aunque estas premisas no se han cumplido todas y en todo tiempo en América Latina, para los que no parecen haber tenido vigencia en ninguna época antes de la presente, es para las poblaciones indígenas. Esto está en relación directa con la así llamada situación colonial a la que han estado sometidos estos grupos. Una situación colonial ha sido definida como la dominación que una minoría foránea, tanto racial como cultural, ha impuesto a la mayoría aborigen; dicha minoría actúa en nombre de una superioridad racial o étnica y cultural que se ha asignado a sí misma dogmáticamente. Esta relación de antagonismo

es resuelta por medio del uso de la fuerza por parte del sector dominante, unido a un sistema estereotipado de seudojustificación de su patrón de conducta (Bandalier, 1955, en Rodríguez, 1975:21). En el sector educativo esta conceptualización se ha traducido en la imposición directa o paulatina de una cultura ajena a la aborígen a través de la escuela y, por consiguiente, en la sustitución de las lenguas originales por la de la minoría dominante -por lo general una lengua mundial- que con el correr del tiempo habría de convertirse en la lengua oficial de los estados nacionales del presente.

El derecho de los padres a escoger el tipo de educación que darán a sus hijos puede ser definido según los lineamientos presentados por UNESCO como un derecho cultural. De acuerdo con dichos lineamientos, un derecho cultural se traduce en el poder de un grupo de mantener, revitalizar, desarrollar y dar a conocer sus propios valores. Al mismo tiempo, los derechos culturales están en función directa de condiciones económicas y sociales tales que permitan al individuo desarrollar al máximo su potencial creativo (1970:28). La condición de dominación en la cual se han encontrado hasta hace relativamente corto tiempo la mayoría, sino todas las poblaciones indígenas de América Latina, les ha negado el poder socioeconómico para escoger la modalidad de educación para sus hijos y los ha hecho particularmente vulnerables a los valores culturales extraños, considerados implícitamente superiores, puesto que representan poder económico, social y político. En este sentido la manipulación del sector indígena ha producido a corto o largo plazo la desaparición real o, por lo menos, el sumergimiento en la clandestinidad (el mejor ejemplo es el caso de El Salvador, ver Stephen y Wearne 1985:5) de la tradición cultural autóctona. Por añadidura y siguiendo la 2a. Declaración de Barbados, se puede considerar que existe dominación cultural cuando en los esquemas mentales del indígena se ha llegado a arraigar que la cultura occidental es la que se encuentra a más alto nivel de desarrollo idealmente y, en especial, cuando la cultura indígena es vista como la representación del atraso colonial (ver Stephen y Wearner, 1984:5). La consecuencia ineludible de esta alienación dio lugar a que los indígenas mismos consideraran su cultura no digna de ser conservada y fortalecida, al punto que muchos de ellos ha-

bían optado por someterse pasivamente al mestizaje cultural -la ladinización- como veremos más adelante.

### **Definición de indio y términos afines: *Hacia una caracterización del problema***

Desde el Segundo Congreso Interamericano celebrado en 1948, se ha contado con la ya clásica definición de indio que para encaminar la discusión se reproduce a continuación:

“Indio es el descendiente de los pueblos y naciones precolombinas que tienen la misma conciencia social de su condición humana, así mismo considerada por propios y extraños, en su sistema de trabajo, en su lengua y en su tradición, aunque estas hayan sufrido modificaciones por contactos extraños” (Bonfil et. al. 1982:13).

Como dicen otros (Informe Cobos en Mires, 1991:16): “Las comunidades, pueblos y naciones indígenas son aquellas que poseyendo una continuidad histórica con la sociedad pre-colonial... se consideran ellas mismas distintas de otros actores de la sociedad...”. Por tanto, indio es aquel que se reconoce como tal; las características fenotípicas no juegan un papel tan importante como la autodefinición. Así, si un individuo descendiente de un grupo indígena ha sido asimilado dentro de la cultura dominante, su sentimiento de pertenencia se encontrará con el conglomerado de las masas pobres de América Latina, de las cuales habrá pasado a formar parte. Desde esta perspectiva este individuo asimilado se identifica con una clase y no con un grupo étnico.

Los grupos indígenas en América Latina están lejos de constituir un contingente humano homogéneo; hoy en día se calcula que existen 30 millones de indígenas en alrededor de 400 diferentes grupos étnicos. Esta cifra constituye el 8.5% de la población de América Latina. Algunos solo cuentan con unos cientos de personas, otros como los hablantes de lenguas mayas, quechua o aymara alcanzan millones (Stavenhagen, 1984:57). De Guatemala en América Central y Bolivia en América del Sur, puede decirse que los indígenas componen, cuando menos, la mitad de la población.

No así de Honduras, en donde las estimaciones oscilan entre el 5% y 10% de la población total.

Recientemente se ha introducido otro término para distinguir entre las filosofías a nivel latinoamericano que mueven los movimientos indígenas de reivindicación de tendencia más radical y aquellos de tendencia más moderada que abogan por una nación de tipo pluralista y están dispuestos a alcanzar un compromiso satisfactorio de convivencia. De tal manera que el término "indio" ha adquirido o se le ha querido dar una connotación de radicalismo por aquellos grupos que presentan sus demandas y programas como una lucha de liberación nacional. En cambio el término "indígena" es utilizado por grupos más moderados que se definen así mismos como minorías junto con otros que forman parte de un determinado país. De acuerdo con esto los "indios" buscan su liberación; los "indígenas" están interesados en establecer alianzas con los demás grupos (Barne en Stephen y Wearne, 1984:3) En este escrito, de no especificarse previamente, se utilizarán ambos términos sin discriminación, puesto que los indígenas que reconocen su realidad concreta como miembros de un Estado moderno y buscan soluciones dentro de este contexto, no se sienten menos indios que el resto.

Por su parte, el inicio de los movimientos indígenas no ha estado libre de controversias. No fue sino hasta en el congreso celebrado en Perú en 1980 que se llegó a un consenso ideológico de mayoría. La línea marxista argüía que los indígenas debían ser vistos como una clase explotada cuya liberación política se alcanzaría con el desarrollo de una "conciencia de clase". Los llamados "culturistas" enfatizaban, por el contrario, los aspectos del colonaje y la etnicidad, así como el carácter particular desde el punto de vista lingüístico y cultural. La tendencia culturalista o descolonizante surgió en Barbados en la reunión de antropólogos y sociólogos que fuera patrocinada en 1971 por el Consejo Mundial de Iglesias (Stephen y Wearne 1984:3-5).

La Declaración de Barbados dividió a los indios de América Latina en tres grupos. Primero, aquellos que han permanecido más o menos aislados y han conservado sus propias culturas; segundo, aquellos que todavía conservan mucho de sus propias culturas, pero se encuentran bajo el



dominio del sistema económico capitalista; y, tercero, aquellos que han sido despojados de su cultura y asimilados dentro de la cultura nacional. Para algunos autores como Stephen y Wearne (1985:5), los indígenas de Honduras, sin excepción, caen claramente dentro de la primera categoría. Esta categorización tan generalizada, sin embargo, no corresponde con la realidad histórica ni tampoco con la situación actual. Aun cuando a la primera categoría se podrían asignar, previo a los últimos veinte años, a los tawahkas, pech y tolupanes de la Montaña de La Flor, quienes gozaron de largos períodos de casi total aislamiento, los miskitos y garífunas caen, en mayor o menor grado, dentro de la segunda. Por último, los lenca y los tolupanes de Yoro pueden considerarse un caso intermedio a avanzado de asimilación, siendo el mejor indicativo para ello la ya consumada pérdida de sus lenguas. Entre los chortíes en territorio hondureño, cuyos contactos con el núcleo del grupo aún hablante de la lengua en Guatemala se ven cada vez más limitados, la presión exógena para lograr su desintegración es fuerte.

La aplicación de una educación culturalmente diferenciada en Honduras, debe hacerse extensiva a un grupo étnico minoritario que no es indígena. Se trata de los llamados “isleños”, los habitantes seculares de las Islas de la Bahía en el Golfo de Honduras, que ocuparon las islas tardíamente, después de la despoblación ordenada por el gobierno colonial en el siglo XVII (Warantz 1983:71) y el traslado de los últimos habitantes aborígenes a tierra firme. La etnogénesis de los isleños es similar a la de otros grupos “criollos” que habitan las Antillas. Alrededor del 80% de la población traza sus ancestros hasta Gran Cayman y por ende Jamaica, Gran Bretaña o Africa (Warantz, 1983:72). Cabe mencionar que los hablantes de la variedad de inglés que se utiliza en las Islas de la Bahía, no consideran que su lengua sea un “criollo”, reservando este término para la variedad de inglés de los beliceños o jamaquinos (Warantz, 1983:74). Dado que este grupo está bien delimitado étnica y lingüísticamente y existe un fuerte sentimiento de autodefinición como isleño, no podemos desde un punto de vista antropológico ignorar su existencia y la legitimidad de su aspiración por una educación intercultural bilingüe. Es por ello que en el contexto de este trabajo, en ocasiones, se denominará a los grupos indígenas conjunta-

mente con los garífunas -que de hecho son de raíces indígenas lingüística y culturalmente- y criollos hondureños, pueblos étnicos o etnias.

Para cerrar este apartado, no es posible obviar una referencia al carácter de las lenguas indígenas, tanto al que les es adjudicado por la cultura dominante, como al que les corresponde en propiedad.

Como sabemos, todos los llamados lenguajes naturales son complejos, ricos en expresiones para interpretar el mundo que rodea a sus hablantes y capaces de establecer eficientemente la comunicación. Una mirada retrospectiva nos permitirá comprobar, además, que todas las lenguas han sido habladas a través del tiempo por personas que no sabían leer ni escribir. Antes, como ahora estas lenguas sin escritura son tan estables y ricas como aquellas cuyos hablantes han aprendido a transcribirlas por medio de símbolos, debido a que la lengua es independiente del sistema de escritura que elija (Bloomfield, 1964:21). A pesar de lo dicho, existe una marcada tendencia entre los no entendidos en la materia lingüística a designar a todas aquellas lenguas que difieren de la oficial de un país dado, como dialectos, utilizando el término en el sentido peyorativo de “incompleto”, “insuficiente”, “poco desarrollado” y ¿por qué no decirlo?, hasta “primitivo”. Un dialecto, sin embargo, no es más que una variante de una lengua particular que refleja un carácter regional o clase social, pero que presenta tal similitud con la lengua de la cual surgió que son mutuamente inteligibles (para una más amplia discusión de los términos lengua, dialecto y variedad ver Fishman, 1995:47-50). Por lo tanto, no hablamos de dialectos al referirnos a las lenguas indígenas en Honduras. Por el contrario, todas ellas, excluyendo el lenca que continúa considerándose una lengua aislada, son de definida stirpe lingüística. El miskito y tawahka pertenecen a la familia misumalpa; el pech es una lengua chibcha y el chortí maya; al tol se le ha adjudicado afiliación hokan, pero aún es motivo de controversia; el garífuna es de origen arauaco; el lenca aunque sin conexiones directas con las lenguas en su vecindad aún existentes, pareciera tener afinidad con las lenguas macrochibchas, es decir a nivel de protolengua (para una discusión más detallada del estado de la investigación ver Kaufman, 1974 y Constenla 1990).

## Las poblaciones étnicas y el contexto nacional antes de 1994:

### *Un intento de diagnóstico*

La profunda desigualdad social predominante en América Latina, se refleja en el campo de la educación en los 60 millones de analfabetas existentes y un promedio de solo cuatro años de asistencia escolar. En todos nuestros países se han promovido en una u otra ocasión o funcionan en forma permanente campañas contra el analfabetismo. Los resultados, sin embargo, no han sido hasta ahora alentadores, debido a que en las palabras de Debesa ataca el analfabetismo sin mencionar al mismo tiempo las condiciones de atraso social, no elimina el mal por las raíces (1978:32).

A lo anteriormente mencionado hay que añadir que las culturas indígenas o aun la cultura de las masas mestizas, orientadas en forma más consciente hacia la formación de una idiosincrasia nacional, difieren de la cultura minoritaria de elite. Esta ha estado orientada en el siglo pasado hacia Europa y en la actualidad con mayor énfasis hacia los EE.UU y, por lo tanto, se encuentra en gran medida desconectada del contexto nacional.

De los 30 millones de indígenas que se estiman en América Latina, casi 24 millones son analfabetos (Rivera, 1989:10). En Honduras no se dispone de cifras exactas sobre la población indígena en general y, mucho menos, están disponibles en categorías más discretas, pero dado que dicha población está concentrada en las zonas de mayor analfabetismo, repitencia y deserción escolar (Deptos. de Lempira, Intibucá y Gracias a Dios) del país, la tendencia parece ser similar a la del resto del subcontinente. En todo caso, las altas tasas de analfabetismo abarcan tanto a indígenas como al resto de los nacionales; es decir que ser analfabeto en Honduras no está necesariamente en función de la pertenencia a una comunidad lingüística autóctona. Los cálculos hechos en 1994 en base al Censo de Población y Vivienda de 1988 han arrojado que la tasa promedio de analfabetismo para Honduras es de 48.1% (oscila entre 13.3% en las Islas de la Bahía y 54.6% en Lempira) (Lara Pinto, 1996n:2-3).

En el censo de 1945, el último que recogió información sobre la composición étnica de la población hondureña, arrojó un total de 106.033 “indios” y “negros” para utilizar las categorías censales (alrededor de un

9.5% de la población total). Para 1980 se estimó que sumaban 178.475 personas, todos los grupos étnicos en su conjunto (Cruz Sandoval 1984:428) y que constituían el 5.3% de la población total. Al cabo de cuatro décadas, en el censo de 1988 se contempló la intención de cuantificar por separado las poblaciones indígenas, pero los criterios para hacer el registro fueron inadecuados y los resultados más bien subestiman el conglomerado étnico (para una discusión detallada de la información censal existente ver Lara Pinto, 1995). Es más, de una población indígena se asumió simplemente su extinción, la chortí. No obstante corre ampliamente la opinión acrítica que las poblaciones étnicas están representadas con un 12.8% dentro de la población actual, es decir por unas 500.,000 personas. Cifras más conservadoras, sin embargo, parecen reflejar mejor la realidad con alrededor de 250.000 personas, o sea un valor un tanto menor al 5% dentro de una población total estimada para 1994 en 5'200.000 de hondureños (World Bank, 1994:59). Las cifras específicas que cuantifican las poblaciones indígenas en la literatura varían y deben ser consideradas, por el momento, como estimaciones o hasta especulaciones, en algunos casos. Los núcleos mayores son los lencas (60.000-100.000), garífunas (80,000-300.000), miskitos (23.000-35.000), tolupanes/xicaques de Yoro (8.000-19.000) e isleño-criollos (13.000-20.000); les siguen los chortíes (2.500-4.000), pech (1.100-2.586), tawahkas (400-704) y tolupanes de La Flor (600) (Comparar Cruz Sandoval, 1985; Lara Pinto, 1986; SECPLAN, 1987; CAHDEA, 1988; Rivas, 1993; Moya, 1994; y, Lara Pinto 1995).

Es claro que la proporción relativa de las poblaciones indígenas con respecto al resto de los habitantes del país ha decrecido en términos relativos. Este creciente desbalance demográfico implica necesariamente un debilitamiento de la fuerza representativa de estas poblaciones. Dentro de los factores que han conducido a este estado de cosas se puede mencionar la ladinización, o sea el proceso por medio del cual individuos de la sociedad indígena adoptan las formas de vestir, establecer su vivienda, cultivar la tierra, el régimen de parentesco, la dieta alimenticia, pero sobre todo relegan su lengua materna en favor de la oficial dominante, en nuestro caso el español (Siverts, 1969:17-28). La desaparición de una lengua es un fenómeno que tiene que ver mucho con la pérdida del control político y social

dentro de una comunidad lingüística, el cual ha pasado a ser atributo de un Estado nacional. Sobre el particular ilustraremos más adelante lo sucedido al grupo indígena lenca en los últimos 150 años.

El proceso de ladinización se ve reforzado por el hecho que el ascenso económico es tanto más efectivo cuanto más se aleja el individuo de su comunidad rural indígena. Los medios de comunicación, la educación que ofrece el Estado y el nuevo grupo de interacción ignoran virtualmente la existencia de las lenguas autóctonas. Desaparecido el elemento cohesivo de la lengua materna indígena, la guía visible para reconocer una comunidad lingüística autóctona en Honduras, se ha esfumado frente al resto de los nacionales, que en su mayor parte tratan con indiferencia este rasgo de cultura. De esta manera el integrante de ese otrora reconocible grupo de hablantes se ve obligado a subrayar otros elementos de cultura que, sin embargo, no juegan un papel tan unificador como la lengua. Con esto se ha dado el primer paso hacia la desintegración, hacia la denominada "des-tribalización", que de no encontrar sustitutos culturales adecuados conducirá, en el peor de los casos, a la anomia, o sea la carencia completa de un cuerpo de costumbres y creencias que hagan sentirse a un individuo miembro de un grupo (Aguirre Beltrán: Revista Visión), dando origen así a desarraigados sociales (para una visión comprensiva del problema ver Aguirre Beltrán 1983). En consecuencia, en circunstancias adversas, una comunidad indígena sin lengua propia, coaccionada en el terreno religioso y sociopolítico, sucumbirá a corto plazo ante la cultura predominante.

Las dos comunidades lingüísticas más numerosas son la miskita y la garífuna, ambas ocupan territorios adyacentes por el nororiente. El núcleo de la primera es todavía su territorio ancestral en el Depto. de Gracias a Dios y todo parece indicar que un estimado de 35.000 personas tiene base en la realidad. La comunidad lingüística garífuna habita el litoral costero de los Deptos. de Atlántida y Colón y, en menor escala, Cortés, Gracias a Dios e Islas de la Bahía. A pesar de concentrarse en su región tradicional, existen extensos núcleos garífunas en los principales centros urbanos del país y comunidades notorias en algunas ciudades de EE.UU. En base a las proyecciones de mayor confiabilidad, se le atribuye aquí unas 100.,000 personas (Lara Pinto, 1996b:45-48). El uso del miskito es generalizado en

su región y a pesar de que el bilingüismo en español entre los adultos es la norma, la tendencia al monolingüismo de los niños y niñas en edad preescolar es fuerte en las zonas más apartadas. En el caso del garífuna, el bilingüismo en español parece ser universal desde muy temprana edad. Ambos casos poseen una tradición escritural que se remonta al siglo pasado con una incipiente literatura de carácter religioso (Cruz Sandoval, 1985:17). La tasa de analfabetismo oficial es de 34% en el Depto. de Gracias a Dios, pero una estimación independiente arroja un promedio de 87%; para los garífunas se estima una tasa de 72% (Rivas, 1993:279 y 441).

El aislamiento histórico de la Mosquitia, comprendida hoy en su mayoría en el Depto. de Gracias, no fue roto hasta la llegada en 1950 de la escuela oficial con maestros hispanoparlantes, lo cual abrió las puertas a una castellanización y ladinización de la cultura. La información disponible para el período entre 1989 y 1991 señala un alto índice de deserción y repitencia y el más alto índice de reprobación en el país en todos los grados (Lara Pinto, 1996b:46). En 1993, el Comité para la Educación Bilingüe Intercultural de la Mosquitia de Honduras (CEBIMH) inició un programa piloto bilingüe en tres escuelas, al cual se incorporaron dos más en 1994. Hasta la fecha se han producido las cartillas de 1o. y 2o. grados y una guía para enseñar español como segunda lengua. Este programa cuenta con la asesoría permanente de un lingüista. Un incipiente esfuerzo realizado en 1993 por parte de la población garífuna para introducir un programa de educación en su lengua, puso de manifiesto una serie de obstáculos que apenas están siendo superados y que se resumen en la falta de capacitación de los maestros en la metodología de enseñanza bilingüe, carencia de material didáctico adecuado y falta de dominio de lecto-escritura en garífuna (Moya, 1994:61-62).

La población pech ha sido desplazada de algunas partes de su territorio original en el Depto. de Olancho y hay fuertes indicios de que la lengua está cayendo en desuso en algunas comunidades entre los niños y jóvenes. Sin embargo, todavía un 65% de la población es hablante de pech, en especial entre las edades de 41 a 65 años (Lara Pinto, 1996b:32). El uso del pech ha sido eminentemente oral y aunque se han hecho esfuerzos aislados por reforzar su uso en la escuela, se ha tratado más bien de una

transferencia de las habilidades de lecto-escritura adquiridas en español (Moya, 1994:79). El reducido grupo pech que habita en el río Plátano era bilingüe en español y miskito (UNESCO et. al., 1985:50), hoy en día, sin embargo, el pech parece haber cedido a la presión ejercida por la convivencia con el miskito. El analfabetismo entre los pech oscila según las fuentes entre el 64 y 80% (Lara Pinto, 1996b:32).

Presionados por el avance del frente de colonización campesino, los tawahkas usufructúan solo una reducida zona de su hábitat ancestral a lo largo del río Patuca. El tawahka continúa siendo la lengua en el hogar, pero la lengua de intermediación con la población ladina ha sido históricamente el miskito, e igualmente en la escuela por el predominio de maestros miskitos. Los tawahkas son primordialmente bilingües en miskito, así el trilingüismo sigue el orden tawahka-miskito-español (Lara Pinto 1996b:33-35). Es decir que la interferencia en cuanto al uso del tawahka proviene, en primera instancia, del miskito y no del español. El uso del tawahka es todavía eminentemente oral, aunque de 1994 a la fecha se ha introducido la escritura en forma incipiente en las escuelas a cargo de maestros empíricos tawahkas. Se ha estimado que el 96% de la población es analfabeta (Rivas, 1993:375).

La región de refugio conocida como Montaña de La Flor, alberga una población no mayor de 600 personas, de las cuales, cuando menos, el 80% habla tol. La población está dividida en dos jurisdicciones a cuya cabeza se encuentran jefes independientes. En una de ellas, por cierto la de mayor número de habitantes, se inició en 1979 una experiencia educativa, con un programa de alfabetización en tol. En esta misma jurisdicción funciona regularmente desde 1986 una escuela en el principal poblado, mientras la otra se ha negado a recibir educación en cualquiera de sus modalidades (Lara Pinto, 1996b:39-41). De tal manera que este subgrupo no ha participado en el proceso de convertir al tol en una lengua escrita; se cuenta con textos de carácter religioso, cartillas de lecto-escritura en tol y español y últimamente con una traducción del Nuevo Testamento. El bilingüismo en español es avanzado sobre todo entre los hombres, pero persiste el monolingüismo en tol entre las mujeres (Lara Pinto et. al., 1992:11). La ta-

sa de analfabetismo alcanza el 78% en una de las jurisdicciones, mientras en la otra el 100% es todavía analfabeta (Lara Pinto, 1996:39).

La población tolupan/xicaque de Yoro, el territorio tradicional de estos indígenas, se encuentra en avanzado estado de ladinización. El dato numérico más confiable sobre esta población fue obtenido hace más de una década, entonces sumaban de 6.000 a 8.000 personas; el dato más reciente de 1993 propone 19.300 personas, pero no son conocidos los criterios con los que fue obtenida la información y es un tanto sorprendente que una población en el estado de ladinización documentado en 1981-1982, se haya recuperado hasta el extremo de más que doblar su número, sobre todo cuando el principal marcador cultural -la lengua- ha desaparecido virtualmente (Lara Pinto, 1996b:35-37). De las diez "tribus" tol/jicaque estudiadas en el Depto. de Yoro en 1984 ninguna utilizaba su lengua como medio de comunicación. Parece típico para la desaparición de esta lengua que los abuelos de los adultos de mediana edad hoy, todavía hablaban tol y éstos recuerdan que sus padres lo empleaban irregularmente (Comunicación personal de representantes de FETRIXY 1987). La misma denominación de tolupan (como se hacen llamar los del reducto de La Flor) ha sido ajena a estos indígenas, para quienes el gentilicio que los define sigue siendo el de xicaque, un término peyorativo que se remonta a la colonia y que procede de otra lengua indígena. La tasa de analfabetismo oscila entre el 71 y 92% (Lara Pinto, 1996:35).

El actual núcleo de la región lenca, los Deptos. de La Paz, Lempira e Intibucá, es un reducto del territorio ancestral original que de acuerdo a la documentación existente cubría el occidente, centro y parte del sur de Honduras. Las dos variedades de la lengua lenca en Honduras y El Salvador están extintas: sin embargo, los rezagos léxicos y la sintaxis del español utilizado por esta población indígena, unida a la supervivencia de su organización comunitaria, su fuertemente sincrética religiosidad demostrada a través del rito católico y su rica tradición oral, la distinguen del campesinado tradicional hondureño (Lara Pinto, 1996b:41). Las tasas de analfabetismo en departamentos como Lempira e Intibucá alcanzan 57.1 y 44.6% respectivamente, aun cuando algunos arguyen que en ciertos grupos de edad es considerablemente más alta (Lara Pinto, 1996b:41-42).



No queremos pasar por alto, en este punto, las investigaciones llevadas a cabo por la carrera de Letras de la UNAH en territorio lenca y tol/ji-caque (Espinoza y Recarte, 1985, por ejemplo) en los últimos seis años. Hasta este momento todos los estudios sobre los hablantes de lenca parecen confirmar las sospechas de reconocidos lingüistas (Campbell, 1976) acerca de la extinción ya consumada de esta lengua, en base a la información recopilada se ha podido establecer que en las localidades visitadas del Depto. de Lempira el lenca se ha extinguido hace aproximadamente 150 años; en el Depto. de Oco-tepeque hace unos 100 años; en el Depto. de Intibucá hace 60 a 70 años; siendo el Depto. de La Paz, la región en que la extinción es más reciente, calculada de 20 a 30 años atrás (Salgado et. al., 1981:60 - 63). A juzgar por lo sucedido en las localidades del Depto. de La Paz, el proceso de ladinización es susceptible de iniciarse en la juventud y consumarse a mediana edad adulta, al ser excluida la generación siguiente de la transmisión sistemática de la lengua materna. Los informantes, cuya edad promedio era de 62.8 años, dijeron haber oído "...hablar lenca a sus familiares, específicamente a sus padres y abuelos" (Salgado et. al., 1981:61). En el extremo opuesto tenemos a las localidades del Depto. de Lempira, en donde ninguno de los informantes recuerda haber oído hablar lenca a sus antecesores (Salgado et. al., 1981:62). En resumen, hace un máximo de cinco generaciones y un mínimo de una que el lenca fue sustituido como lengua materna por el español. El documento más reciente que tenemos a la mano sobre el lenca como lengua viva es del año 1738 (AGCA); este se refiere a que habían sido "examinados y aprobados en la suficiencia de curas en la lengua lenca" tres individuos, de los cuales se escogería el más idóneo para ocupar la plaza vacante. Esto significa que el grupo indígena con lengua materna lenca había necesario que un cierto número de curas doctrineros aprendieran lenca y se presentaran tres candidatos a una sola plaza. Menos de medio siglo después, sin embargo, en 1839, si nos guiamos por los cálculos ya presentados, el lenca se había extinguido en el Depto. de Lempira, seguido en 1881 por el Depto. de Oco-tepeque, en 1911 por el Depto. de Intibucá y por último, en 1951 por el Depto. de La Paz. Varias deben ser las razones que condujeron a la desaparición de la lengua lenca, sin embargo y a juzgar por lo que hoy sucede en-

tre otros grupos indígenas como los miskitos a quienes se les prohibía utilizar su lengua en la escuela el sistema educativo parece haber jugado un papel importante. En las palabras de Cruz Sandoval: "...el agente disolvente y destructor de las lenguas vernáculas ha sido el sistema de educación pública actuando como instrumento de una política educativa carente de respeto por ellas" (1985:18).

Los dos focos de población chortí se encuentran en los Deptos. de Copán y Ocotepeque respectivamente, ambos fronterizos con Guatemala y constituyen en su conjunto unas 3.500 personas. En el primero la relación es históricamente clara con el resto de la población chortí en Guatemala. En cambio, en el Depto. de Ocotepeque parece más difusa y la cohesión del grupo se remonta más bien a su caracterización como miembros de una comuna o cabildo indígena (Lara Pinto, 1996b:42) y un título de tierra otorgado en la época colonial, pero sin alusión al origen de su pertenencia étnica. La existencia de la lengua chortí ha sido documentada únicamente en los poblados de Copán (unos 10 hablantes) y su situación ha sido definida recientemente como en un proceso de agonía aunque algunos informantes reportaron que sus padres o abuelos hablaban chortí (Lobo y Zapata, 1996:17). Es más, la mayoría, sino todos los hablantes, provienen ellos mismos de Guatemala o vinieron a Honduras de niños con sus padres. Es decir que de intentar una recuperación de la lengua, se podría hacer a través de la variedad chortí guatemalteca. No obstante el estado de obsolescencia (ver Bauman, 1980:10-11) de la lengua chortí en Honduras, el sentir general es el de propiciar una recuperación (Lara Pinto, 1996b:45), quizá hasta se trate más bien de un aprendizaje como segunda lengua. La tasa de analfabetismo ha sido estimada entre los chortíes de Copán entre 92-100% (Rivas 1993:223); la de Ocotepeque en 75% incluyendo la población no indígena (Flores y Soleno 1996:20).

Por último, valga mencionar que Honduras alberga dentro de sus fronteras unos 20.000 hablantes de inglés criollo. Esta última cifra incluye a los hablantes de inglés centroamericano en el litoral atlántico. El bilingüismo en español de esta población ha sido por lo general deficiente, pero debido a que la única educación formal a nivel primario que actualmente se ofrece en sus localidades es en español, la mayoría de los isleños

de menos de cuarenta años es bilingüe. En el pasado han funcionado escuelas privadas en inglés, en ocasiones en forma encubierta (Warantz, 1983:74) y continúan existiendo como empresas privadas. Es más, en la actualidad funciona una escuela privada de educación secundaria en inglés y los alumnos para acreditar sus estudios deben tomar sus exámenes finales en EE.UU.

La plena identificación de este grupo con la lengua materna y el aislamiento geográfico contribuyen, entre otras cosas, a la desvinculación cultural de que dan fe las Islas de la Bahía, sede del mayor número de hablantes de inglés centroamericano en Honduras, del resto del territorio nacional. Existe, además, hoy en día una presión para adoptar el inglés estándar, en parte debido a que los isleños ven a los EE. UU. como una tierra de oportunidades y este sentir, unido al incremento del turismo y la emigración a los EE. UU., ha resultado en un contacto más fuerte con ese país y cabe la posibilidad de que el inglés isleño se mueva hacia el inglés estadounidense (Warantz, 1983:74). La tasa de analfabetismo en las Islas de la Bahía es de 11.3%.

### **Caracterización de la política educativa administrada a las poblaciones étnicas hasta 1993**

Antes de 1994, todos los esfuerzos por impartir instrucción en las lenguas maternas o simplemente los esfuerzos alfabetizadores en español para las poblaciones indígenas, han sido iniciativas privadas, de organizaciones no gubernamentales o de los centros de estudios superiores nacionales. Por cierto son esfuerzos aislados, asistemáticos y estas experiencias parcial o temporalmente exitosas no han tenido continuidad. La excepción es el programa piloto para miskitos a cargo de CEBIMH que está haciendo serios esfuerzos para romper este círculo vicioso.

Hasta 1992, aparte de la cartilla bilingüe desarrollada para la Mosquitia hace varias décadas (Marx, 1948), por medio de la cual primero se aprendía a leer en miskito y luego en español, solamente conocemos otro intento en pro de la educación bilingüe autóctona. Nos referimos a la cartilla para alfabetizar en tol en 39 lecciones surgida del trabajo del Institu-

to Lingüístico de Verano (Royce de Dennis, 1982). Tomando en cuenta la fonología y la sintaxis del jicaque, se ha elaborado también una cartilla para aprender el español (Royce de Dennis, 1982). Ambas fueron debidamente aprobadas por el Ministerio de Educación Pública. Estas cartillas se han complementado con un librito sobre el alfabeto tol y otro de aritmética elemental (Dennis y Royce de Dennis, 1980). Antes de que el Instituto Lingüístico de Verano iniciara sus actividades alfabetizadoras en la Montaña de la Flor, los tolupanes eran completamente analfabetos; de 1982 a 1985 se había logrado trabajar con diez alumnos de sexo masculino. La ausencia de las mujeres no es de extrañar puesto que ellas no concurren a reuniones junto con los hombres (Royce de Dennis, 1984). Inicialmente se planeó formar dos maestros de este grupo; en la práctica solamente un individuo ha dado muestras de ser un competente alfabetizador. A través de esta experiencia en territorio tol, se ha puesto de manifiesto que los alumnos que leen en su lengua materna no tienen dificultades para aprender en español. Dicho de otra forma, la habilidad de leer se adquiere de una sola vez, es decir que una vez que se domina la lectura en cualquier lengua, en el aprendizaje de la segunda solo se invierten los valores de las letras (Royce de Dennis, 1986).

La Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazán" (desde 1990 Universidad Pedagógica Nacional) diseñó e inició la ejecución en 1980 del Proyecto de Desarrollo Integral de la Etnia Pech. Uno de los resultados fue una propuesta de cartilla para alfabetización en español de la población pech adulta (1988) en un período de seis meses; más tarde, en 1992, se elaboró una propuesta para una cartilla y manual para la enseñanza de matemáticas, también en español (Lara Pinto, 1996b:30), hasta la fecha ninguna se ha puesto en práctica en forma sistemática.

Por último, muchas y variadas han sido y son las iniciativas estatales y las de las organizaciones no gubernamentales para atacar el analfabetismo entre la población rural en general. Algunas de ellas han realizado esfuerzos concretos entre las poblaciones indígenas, pero sin una visión culturalmente diferenciada de la realidad de estas poblaciones, con una sola excepción, el Proyecto Fomento de la Educación Básica recientemente

puesto en marcha en Lempira e Intibucá (SEP/GTZ) (para una discusión del avance de este proyecto ver Ramírez Fischer, 1996).

Siguiendo a Moya (1994:37-40) quien ha caracterizado en forma precisa la política educativa del Estado hondureño antes de 1993 con respecto a las poblaciones étnicas, se citan las cuatro deficiencias más críticas: a) falta de reconocimiento de la sociedad hondureña como multilingüe y pluricultural; b) valoración negativa de las culturas y lenguas vernáculas; c) falta de relevancia y pertinencia del currículum, el cual tiene como único referente la cultura mestiza-ladina dominante y el uso exclusivo del español; y, d) falta de formación especializada de los maestros para atender a los educandos con diferentes culturas y lenguas.

### **Marco legal para una educación culturalmente diferenciada**

La Constitución de Honduras (1982) asume la conservación de la riqueza antropológica (Artículo 172), la preservación de las culturas nativas (Artículo 173) y la protección de los derechos e intereses de las comunidades indígenas (Artículo 346). Al mismo tiempo garantiza una educación para todos, no discriminativa, vinculada directamente con el proceso de desarrollo económico y social del país (Artículo 151). La Ley de Educación (1982) es más explícita y garantiza el establecimiento de planes especiales de estudio para las etnias que permitan el conocimiento y utilización de las lenguas maternas y la enseñanza bilingüe, al igual que la formación de maestros bilingües y la producción de cartillas, diccionarios e instrumentos técnicos en sus lenguas originales (Artículo 25). Por último la Ley de Protección del Patrimonio Cultural de la Nación (1984) consigna como patrimonio cultural el acervo toponímico y la cultura tradicional de las comunidades indígenas (Artículo 5), prevé la necesidad de diseñar y coordinar programas de defensa cultural de la nación (Artículo 31) y sanciona el menoscabo de la cultura tradicional de las comunidades indígenas (Artículo 38). Es más, la reciente propuesta (1996) de reforma a la Ley de Protección del Patrimonio Cultural de la Nación se distancia de la concepción folclorista sobre las culturas de las poblaciones indígenas para sustituirla

por una apreciación antropológicamente más acorde que incluye la protección expresa de sus lenguas.

En todos estos preceptos jurídicos se reconoce la diversidad cultural y lingüística de la sociedad hondureña; en consecuencia, el problema ha radicado en la ambivalencia valorativa que muestra la población mestizaladina dominante frente a las culturas indígenas vivas, basada en una mitificación del pasado precolombino y fomentada por la educación formal, así como en la resistencia a reconocer a las poblaciones indígenas de hoy -aquellas que acusan los mayores índices de pobreza- como los descendientes directos de los originales pobladores de nuestro territorio.

Por fin, en el clima de apertura propiciado por la coyuntura internacional y los esfuerzos del movimiento étnico hondureño, aún en gestación, pero pujante, (para una discusión de este tema ver Lara Pinto, 1995), en diciembre de 1993, se firmó el Convenio de Cooperación entre la Secretaría de Educación Pública y la Confederación Nacional de Pueblos Autóctonos de Honduras (CONPAH) para el Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural. De aquí a la emisión del Acuerdo Ejecutivo No. 0719-EP-94 el camino era corto. Este acuerdo estableció las políticas para la educación bilingüe intercultural y creó el Programa Nacional de las Etnias Autóctonas de Honduras (PRONEEAH) como una dependencia de la Secretaría de Educación Pública. La modalidad de educación que se sanciona aquí es intercultural y bilingüe definida a lo largo del documento como la que reconoce el carácter multiétnico y plurilingüístico de nuestro país e implica, por lo tanto, impartir la instrucción escolar en la lengua materna de cada pueblo, desarrollando dicha lengua como instrumento pedagógico y medio de producción de conocimiento. Esta modalidad de educación permite, además, la reproducción y fortalecimiento de los patrones de cultura particulares e incorpora, a la vez, los de la nación hondureña, sin descuidar la enseñanza del español como segunda lengua. Se trata, en consecuencia de un modelo de educación diferenciado, basado en un bilingüismo de mantenimiento que integra las raíces culturales, las cosmologías ancestrales y los valores de los pueblos indígenas como contenidos de aprendizaje en la escuela.

Hasta la fecha, sin embargo, está pendiente la emisión del correspondiente decreto que le daría fuerza de ley a la existencia de PRONEEAH y a estos postulados, permitiendo que entrará en vigencia la reglamentación ya elaborada. Además, por cuestiones de complementariedad, este decreto debería incluir una declaración de las lenguas indígenas como lenguas de instrucción.

Por su parte, el PRONEEAH se encuentra en funcionamiento, cuando menos de hecho, trabajando estrechamente con la Dirección General de Planificación. Es incierto su futuro, no obstante, en el período de las reformas al que ya entró la Secretaría de Educación Pública. En el nuevo esquema de funcionamiento de estructuras, el PRONEEAH se encuentra implícitamente inserto en la dependencia dedicada a Programas Especiales que depende directamente de la Secretaría General (ver Anexo 2).

Sin duda se ha avanzado, pero se necesita avanzar más. Es por esto que habrá que tener en mente que el marco legal que ofrece una nación que se reconoce pluralista en el preámbulo a la Constitución, es el requisito primordial para garantizar el cumplimiento de un deber del Estado para con todos sus habitantes y el ejercicio de un derecho por parte de un conglomerado de individuos con miras a un futuro de auténtica integración nacional. Es por eso que la autora reitera su convicción (comparar Lara Pinto, 1986) acerca de que la vaga formulación del Artículo 173 deberá ser en algún momento superada para enunciar el mandato de la preservación de las lenguas indígenas. Esto es más perentorio ahora dado que Honduras ha ratificado el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.

### **Una propuesta para una educación diferenciada en Honduras: *De la teoría a la práctica***

Partiendo de lo anterior, es claro que un programa de educación culturalmente diferenciado, se mueve alrededor de tres grandes ejes. El primero tiene que ver con la incorporación pluralista de un estado nacional que busca incluir efectivamente en la sociedad nacional a aquellos segmentos que habían quedado marginados por sus diferencias lingüístico-

culturales; el segundo se refiere a una educación integral de calidad que garantiza una formación sólida, científica y técnicamente actualizada y el tercero promueve la defensa y fortalecimiento de las peculiaridades lingüístico-culturales de las poblaciones étnicas mediante su uso y cultivo en la escuela. No hay duda que esos ejes fueron considerados para el establecimiento de las políticas que contiene el Acuerdo No. 0719 EP-94, pero se trata la cuestión de la educación diferenciada como desprendida del resto del sistema nacional de educación, es decir como que el resto de la sociedad hondureña es un mero espectador y que esa nueva concepción del fenómeno educativo no le atañe, puesto que se trata de un modelo concebido para ser aplicado en exclusiva a las poblaciones étnicas. Vayamos más despacio.

El modelo que responde a las premisas arriba enunciadas es uno que tácitamente parte de una concepción intercultural de la educación nacional en su conjunto, uno que reconoce a todos los actores -las poblaciones étnicas y la población mestiza-ladina- como miembros de la sociedad nacional y propicia su interacción en el marco de equidad, respeto y tolerancia que debe proveer la escuela. Este modelo se traduce consecuentemente en la aceptación de que la interculturalidad debe ser el referente común de la totalidad del sistema educativo nacional y no solo del de la modalidad bilingüe que se desea institucionalizar para las poblaciones étnicas (para una propuesta de políticas coincidente en mucho con este planteamiento ver Moya (1994:105-106).

Como todos sabemos, solo la confrontación con la realidad permitirá hacer las adecuaciones al modelo y esta realidad no está exenta de obstáculos. Por ello, vale la pena mencionar aquí los principales -más fuertes entre algunas poblaciones étnicas que otras- que puso de manifiesto el trabajo realizado por Moya en 1993 en Honduras (1994:42-72): a) la oposición de algunos padres de familia a que la educación de sus hijos se imparta prioritariamente en la lengua materna; b) la aún débil conciencia sobre los beneficios intrínsecos de la propuesta pedagógica de una educación intercultural bilingüe; c) la falta de uso de la lengua materna a nivel escrito y el desconocimiento de su estructura por parte de los maestros; d) la dificultad para abstraer los principios de la propia cultura para su aplicación



en el proceso enseñanza-aprendizaje; e) la no erradicada concepción sobre una adecuación curricular regular en vez de la creación de uno intercultural bilingüe; f) la inclinación implícita de dirigirse por un bilingüismo de transición y no de mantenimiento; g) la desarticulación de los niveles preprimario y primario; h) la aún insuficiente capacitación en la instrumentación de una metodología intercultural bilingüe; e, i) la carencia de materiales que respondan a la modalidad de educación diferenciada. A esto habría que agregar, el tibio tratamiento que aún recibe la concepción intercultural como un eje transversal del currículum nacional y el desconocimiento por parte de la mayoría de la población del significado de la educación intercultural bilingüe para la vida de las poblaciones indígenas, pero también para la de la población dominante.

En la práctica, el énfasis de la aplicación de esta modalidad diferenciada de educación está puesta en el manejo de dos lenguas, y eventualmente tres, en la escuela. Por cierto, un asunto de vital importancia que discutiremos en detalle más adelante. Pero el manejo de dos lenguas debe partir de un marco claro de la cultura del educando y su interacción con la cultura nacional o dominante. Así dice von Gleich: "Una educación intercultural presupone un análisis metodológicamente adecuado y sistemático de las culturas para así poder llegar a comparaciones adecuadas y coherentes, que se puedan transformar en contenidos de enseñanza pluralista para las minorías y mayorías de un Estado" (1989:71). Sin embargo, ha sido la norma en los programas estatales que el espacio para la consideración de los conocimientos antropológicos, es decir de los patrones de las culturas étnicas, sea muy reducido (von Gleich 1989:172). Por el contrario, esta consideración es crítica, no solo para los contenidos específicos de la enseñanza de cada población étnica, sino para que esos conocimientos sobre las culturas minoritarias fluyan en el currículum general y ensanchen concretamente nuestra visión de país multicultural.

En 1995, ante una discusión de los fundamentos teóricos aún inacabada -y por su naturaleza misma continuará inacabada por más tiempo- se inició la fase preparatoria del Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica con constreñimientos establecidos de antemano: a través de este proyecto se instrumentaría un programa piloto dirigido a las

dos poblaciones indígenas con mayor capacidad de recepción (iniciativas de educación bilingüe en marcha, recursos humanos formados como docentes y en otros campos y cobertura escolar más o menos adecuada) de los beneficios. Estas dos poblaciones son la miskita y garífuna. Esto, por supuesto, excluía precisamente a las poblaciones indígenas cuyas lenguas y culturas se encuentran más amenazadas y necesitadas de atención más inmediata. Ciertamente su nivel de escolaridad es bajo o nulo (tolupanes de La Flor, tawahkas y chortíes), carecen de maestros o solo cuentan con un número insuficiente (tolupanes de la Flor, tawahkas, chortíes y pech) y la cobertura escolar es incipiente (tolupanes y tawahkas). En cierta forma, en esta decisión parece haberse tomado en cuenta también la tasa de analfabetismo y haber sido considerada esta variable como un agravante más. Es decir que se asumió un nivel general de escolaridad más alto para miskitos y garífunas. Tampoco se partió en la toma de esta decisión de una verdadera concepción de interculturalidad, puesto que las poblaciones lenca y tolupan de Yoro, donde el factor lengua ya no juega un papel, quedaron fuera de toda consideración. A pesar de representar los lenca la población indígena original de mayor cobertura geográfica e incidencia numérica y de constituir el elemento de mestizaje cultural y biológico más arraigado de la nacionalidad hondureña.

La argumentación precedente no ha dejado de dar frutos, mientras la ejecución del proyecto y programa piloto cuajaban, fueron estos planteamientos los que guiaron el tratamiento del asunto en la práctica. La Secretaría de Educación Pública ha encontrado desde entonces los medios para dar una atención integral a todas las poblaciones étnicas. Es más, en la fase preparatoria del Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, los estudios de diagnóstico abarcaron las distintas facetas de la problemática. Se han hecho aproximaciones a la situación específica de los isleños entre su vernáculo, el inglés estándar y el español; a la situación de los chortíes con una lengua prácticamente "obsolescente" en la clasificación de Bauman (1980:6), pero con un arraigado sentimiento de la pertinencia de su reaprendizaje; a la situación de los lenca desde su aparición del reconocimiento de sus patrones de cultura en el contexto de la escuela; a la situación de los tawahkas que desean mantener su integridad cul-

tural y lingüística en un medio de fuerte influencia miskita; a la situación de miskitos, garífunas y aún tawahkas que quieren ser vistos dentro de un contexto regional y propiciar acciones conjuntas con Nicaragua y Belice respectivamente.

Para apoyar y dinamizar la institucionalización de la modalidad intercultural bilingüe que a largo plazo es la misión del PRONEEAH, a partir de 1996 se está ofreciendo en el marco del Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, el financiamiento y asesoría técnica necesaria a través del Subcomponente de Educación Bilingüe Intercultural a todas las poblaciones étnicas hondureñas. Este subcomponente está constituido por una coordinación a cargo de una profesional de la antropología asistida por una lingüista y un pedagogo; en las regiones étnicas miskita y garífuna, las regiones de mayor incidencia del programa piloto, se cuenta con cuatro técnicos (maestros de educación media, pedagogo y antropólogo) que actúan de enlace y cuya sede de trabajo son las direcciones departamentales, es decir las instancias en el marco de la reforma de la Secretaría de Educación Pública que van a la cabeza del proceso de descentralización de los servicios educativos.

A lo largo de sus cinco años de duración (1996-2.000), el Subcomponente de Educación Bilingüe Intercultural ofrecerá apoyo financiero y técnico en las siguientes tareas:

- Desarrollo de un currículum intercultural y bilingüe.
- Normalización de las lenguas indígenas, establecimiento de alfabetos oficiales y producción de las obras básicas de consulta en dichas lenguas (diccionarios y gramáticas).
- Capacitación de los representantes indígenas ante el PRONEEAH
- Capacitación de maestros étnicos en servicio y supervisores en las regiones étnicas.
- Producción de textos en lenguas maternas y en español como segunda lengua (precartillas, cartillas, guías pedagógicas, fascículos para autoinstrucción y otros).
- Formación de maestros en la especialidad intercultural bilingüe en una escuela normal seleccionada.

- Programa de becas de posgrado, estudios superiores y pasantías para maestros étnicos y miembros del PRONEEAH.
- Instalación de 20 bibliotecas pilotos en las regiones étnicas con obras de consulta para el maestro y educando intercultural bilingüe.
- Realización de investigaciones puntuales en antropología, lingüística y pedagogía aplicadas a la educación intercultural bilingüe.

Puesto que el área de investigación es el más innovativo en este programa piloto, se detallan los diferentes tipos de estudios que se están ya realizando. Ellos son aplicación de encuestas para obtener y actualizar los datos básicos para priorizar las necesidades y hacer una adecuada gestión de los beneficios que ofrecerá el proyecto a los grupos metas; trabajo de campo y gabinete para documentar las distintas variedades de cada lengua indígena, los dominios de su uso (diglosia); el estado de las lenguas, la relación lengua materna-español en el ámbito familiar y escolar; para recolectar vocabulario por campos semánticos y para profundizar el análisis estructural de las lenguas y trabajo de campo y gabinete para documentar a) los elementos culturales específicos o tradicionales de las culturas; b) los elementos generales de la cultura dominante; c) los elementos culturales desarrollados por las condiciones de vida y de trabajo, sobre todo la pobreza; y, d) los elementos culturales y destrezas específicas para la vida del trabajo (Rojas, 1983:154-155).

### **Algunas consideraciones teóricas para continuar una discusión inacabada**

#### *Lengua Materna y Bilingüismo*

Para empezar se definirá el concepto de lengua materna, también llamada lengua vernácula, como la primera en la cual una persona aprende hablar (Bloomfield 1964:49) y que en la mayoría de los casos mantendrá el predominio sobre el aprendizaje de otras lenguas. Toda aquella lengua aprendida posteriormente se designará como segunda lengua.

De acuerdo a la definición de Macnamara (en Cohen, 1985:168) bilingüe es aquella persona que posee cuando menos una de las habilidades del lenguaje (comprensión, lecto-escritura, conversación). Los psicólogos por su parte se han referido a los individuos bilingües como de "coordinación" y de "composición". Se asume que el bilingüe coordinado mantiene sus dos lenguas separadas y no traduce de una a la otra, puesto que ha aprendido las dos lenguas en contextos funcionales distintos. De los bilingües compuestos se dice, por el contrario, que han aprendido sus lenguas en un medio que apoya la estrategia de la traducción, es decir la escuela. Por ello se cree que cuando el bilingüe compuesto habla o escribe tiene lugar una interferencia de parte de la lengua materna, es decir no está pensando continuamente en su segunda lengua (Cohen, 1985:168). Otros como Fishman, Saville y Troike advierten que esta caracterización representa los casos extremos y que depende del "tópico" y otros factores que el bilingüe caiga en una u otra categoría (en Cohen, 1985:168). Esto implica que el mismo individuo en ciertas ocasiones actuará como un bilingüe coordinado y en otras como un compuesto. Con el término tópico los autores se refieren aquí a lo que se conoce como esferas de dominio (domains), o sea núcleos de situaciones sociales constreñidas típicamente por un conjunto establecido de reglas de conducta en común (Fishman en Cohen 1985:169).

La educación bilingüe ha sido definida como el proceso que implica el uso de dos lenguas como vehículo de instrucción de los educandos parcial o totalmente, es decir en ciertas materias o en todas las del currículum de la escuela. Este aprendizaje concomitante tiene como propósito dotar de mayor legitimidad al uso de ambas lenguas y reforzar su dominio (Cohen 1985:170). De aquí se deriva que la instrucción monolingüe en una lengua distinta a la vernácula del alumno no puede ser considerada técnicamente educación bilingüe y debe ser definida como aprendizaje de una segunda lengua.

Existen varios modelos para la educación bilingüe, sin embargo, todos ellos contemplan cinco dimensiones principales: a) la edad a la que se debe comenzar la instrucción, c) la amplitud de este tipo de instrucción en una localidad, d) las características de la lengua vernácula del educando,

d) la utilización específica de cada lenguaje, e) las técnicas a emplearse para la instrucción en el aula (Cohen, 1985:171). La evidencia sugiere que los niños muy jóvenes no aprenden una segunda lengua tan eficientemente como los adolescentes o adultos; sin embargo, los niños parecen mostrar menos resistencia al proceso de aprendizaje y pudieran ser, en consecuencia, más receptivos a la situación "casi natural" con que se desarrolla la enseñanza de la segunda lengua en el aula. Por otra parte, se dan ventajas y desventajas en el inicio del aprendizaje a cada edad, por lo tanto la sugerencia de Stern es tener en cuenta los niveles de competencia que se desean alcanzar y el tiempo necesario para lograr tal o cual nivel, dado el conocimiento y las metodologías en aplicación (en Cohen, 1985:172).

La amplitud de un programa depende por supuesto de las condiciones específicas en que se desarrollará la educación bilingüe. Por ejemplo, ¿se restringirá la educación bilingüe al primer grado o se prolongará durante los tres primeros años de la primaria, o quizá durante toda la educación elemental? Esta decisión naturalmente dependerá de si se considera que los niños habrán alcanzado un dominio de la lecto-escritura tal que la continuación de la educación con incorporación de la segunda lengua no atrofiará el uso de la lengua vernácula. También se podría llevar a la práctica un programa de producción de textos en la lengua vernácula siguiendo el modelo del Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín para las lenguas mayas en Guatemala. Por último se puede considerar viable establecer un programa de alfabetización de adultos en forma paralela. Esto podría reforzar el incentivo por alcanzar el dominio de la lecto-escritura en el círculo familiar y comunal.

Dependiendo de los objetivos, el programa bilingüe puede ser reducido al uso oral de la lengua vernácula y al aprendizaje de lecto-escritura solamente en la segunda lengua. Otra modalidad puede consistir en el aprendizaje de lecto-escritura en la lengua vernácula para facilitar la incorporación de la segunda lengua, permitiendo después el uso de la lengua vernácula en el aula. La experiencia de Chiapas (Modiano, 1973) es sugerente en este aspecto, puesto que los niños que aprendieron a leer primero en su lengua materna antes que en español, leían mejor este idioma tres

años después que los niños que habían recibido toda la instrucción solo en español.

El carácter de la escuela en la cual se llevará a cabo la instrucción bilingüe puede ser integrado, es decir la escuela funcionará para todos los niños de la comunidad tanto los de lengua vernácula como los de lengua oficial, dándoles instrucción por separado a los primeros hasta el tercer grado, por ejemplo. Otro tratamiento del asunto sería el establecimiento de una escuela dedicada solamente a servir a los educandos del grupo minoritario de lengua vernácula para integrarlos más tarde en el sistema regular.

En resumen, existen cuatro modelos básicos para la educación bilingüe (Cohen, 1985:173):

1. Bilingüismo total, en el cual todos los educandos reciben la instrucción en todas las materias en ambas lenguas.
2. Bilingüismo parcial, de acuerdo al cual solamente ciertas materias son enseñadas en una u otra lengua.
3. Bilingüismo de transición, en el cual la instrucción comienza con la lengua materna para continuar en algún punto (por ejemplo, en el segundo grado) con la enseñanza en la segunda lengua.
4. Bilingüismo monoalfabeta, en el cual ambas lenguas son utilizadas como vehículos de instrucción, pero la lecto-escritura solamente se desarrolla en la segunda lengua.

También se dan modificaciones a estos modelos, como el de Seville y Troike quienes proponen que la instrucción monolingüe se lleve a cabo en la lengua materna del kindergarten al tercer grado, para incorporar luego el modelo de bilingüismo parcial. Estos mismos autores sugieren concretamente que el aprendizaje de matemáticas se desarrolle en la segunda lengua, puesto que el conocimiento avanzado en esta materia se habrá de continuar en la segunda lengua y una posterior transición de esta habilidad se le hará más tarde difícil al educando (en Cohen, 1985:173).

Una interesante apreciación que debe ser mencionada aquí para una más precisa comprensión de lo que significa ser bilingüe, es lo que se ha

dado en llamar "bilingüismo balanceado". Esto se refiere a que un individuo puede utilizar su lengua materna y la segunda lengua con igual regularidad o dominio. Spolsky es de la opinión que esto es simplemente un artefacto teórico y prefiere no hablar de bilingüismo en el sentido utilizado por Blommfield como el manejo de dos lenguas con el dominio del nativo, prefiriendo seguir a Makey quien lo define como el uso alternado de dos o más lenguas por un mismo individuo (1976:165-166).

Cuatro aspectos se perfilan aquí. Uno es el grado de dominio de cada lengua, es decir la capacidad de entender, leer, escribir y hablar. La segunda es la función de cada lengua o sea bajo qué condiciones hace uso el individuo bilingüe de una u otra lengua, distinguiéndose aquí entre funciones externas e internas. Las primeras serían los medios de interacción representados por el hogar, la escuela y los medios de comunicación, teniendo en cuenta la razón del contacto y la presión ejercida durante aquellas en favor de una u otra lengua en los sectores económico, político y administrativo. Las funciones internas incluyen vivencias personales tales como contar, rezar, maldecir, soñar y tomar notas. Tercero, la frecuencia de la alternación de las lenguas, la cual establece con qué facilidad, cuán a menudo y bajo qué condiciones el individuo bilingüe intercambia lenguas. Por último, habrá que tener en cuenta la interferencia. Con esto se hace referencia a la influencia que ejerce una lengua sobre la otra y en qué medida difiere el dominio de la segunda lengua en comparación con la hablada por un monolingüe (Makey en Spolsky, 1976:166).

Una serie de diferentes niveles de bilingüismo ha sido caracterizado por Lewis (en Spolsky, 1976:166):

1. Comunidades lingüísticas estables (largo contacto sin tendencia hacia una diferenciación o asimilación). Este caso se da en Honduras en mayor o menor grado entre los miskitos y garífunas.
2. Bilingüismo dinámico (inicio de una asimilación social y lingüística). En Honduras, el español proporciona movilidad social y económica a los miembros de los grupos autóctonos, sobre todo si se alejan de sus comunidades. Este nivel se da en todos estos



grupos, aunque en menor grado entre tawahkas, tolupanes de la Montaña de La Flor e isleños y por diferentes razones.

3. Traslape de funciones. En Honduras esto no se da como norma entre el español y las lenguas autóctonas. Puesto que aquella es la lengua oficial, las otras tienen bien demarcado su uso.
4. Asimilación completa (solamente se observan vestigios de bilingüismo y éste es propiamente simbólico). El caso de la lengua lenca en Honduras ilustra este proceso ya consumado.

Un sinnúmero de diferentes tipos de bilingüismo se deriva de lo anterior. Por ejemplo, el individuo bilingüe puede ser alfabeto en ambas lenguas o una de ellas o en ninguna. El caso más corriente es que sea alfabeto en la segunda lengua. Otra importante diferenciación sería entre el bilingüismo como vehículo, donde una de las lenguas es de uso limitado o personal y el bilingüismo bicultural, cuando el dominio de una de las lenguas es una condición para la integración completa en la respectiva cultura (Spolsky, 1976:167).

Cuando se habla de lengua materna y segunda lengua, no siempre se trata de dos lenguas sin conexión alguna. Diglosia es un término utilizado para hacer referencia al hecho que se observa cuando en una sociedad dada se emplean dos distintas variedades de la misma lengua que tienen cada una distinta función. En ciertos casos se ha aplicado el término diglosia a una situación en la cual no están involucradas dos variedades de la misma lengua, sino dos diferentes lenguas. El guaraní y el español en el Paraguay ilustran este caso, puesto que cada lengua tiene prescrita su aplicación dentro del marco de la comunidad bilingüe (Spolsky, 1976:169). Este ejemplo se puede hacer extensivo a todas las lenguas autóctonas de Honduras.

Por último, el fenómeno conocido como bilingüismo de elite (Spolsky, 1976:174) tiene que ver con el aprendizaje de una lengua extranjera (diferente del aprendizaje de una segunda lengua), la cual es en todos los casos una lengua mundial (inglés, francés, alemán, etc.), predominando en la región centroamericana el aprendizaje del inglés enfocado en el dominio formal de esa lengua.

## Aprendizaje de una segunda lengua

La dificultad de conceptualizar la naturaleza del aprendizaje de una segunda lengua, definida aquí como una diferente de la materna en una situación plurilingüe, está en función de la aún limitada comprensión del fenómeno del lenguaje mismo. Las recientes teorías lingüísticas han tratado de explicar ciertos aspectos del lenguaje, pero ninguna ha elaborado una explicación convincente de como construimos, codificamos, evaluamos, recibimos y almacenamos el significado de los mensajes emitidos a través de éste (Richards, 1976:113).

El lenguaje puede ser examinado en diferentes formas. Un primer tratamiento en términos lingüísticos sería identificar el conocimiento que debe ser adquirido, planteando el asunto como un problema de simple adquisición de gramática. Sin embargo, parece ser que lo que determina la estructura básica de una frase es más el significado y no la gramática misma. Por ello, al hablar de la delimitación del área de lo que debe ser aprendido para la adquisición de una segunda lengua, se debe considerar hasta qué punto se está tratando con sistemas de tipo tan abstracto y fundamental que son parte del mecanismo cognitivo propio de todos los individuos en todas las lenguas (los llamados "universales" expresados por Greenberg, 1966) y hasta qué punto se está tratando con elementos que son peculiares a la lengua que se desea aprender y, en consecuencia, forman parte del problema concreto de aprendizaje (Richards, 1976:115-116).

Se ha escrito mucho sobre las ventajas y desventajas cognitivas unidas al dominio de una lengua específica. Al efecto, las dos principales hipótesis son la del lingüista B. Whorf que expresa que el pensamiento de alguna manera depende de la lengua del individuo y, por lo tanto, la realidad se percibe de manera específica. En una palabra, la lengua constriñe el pensamiento. Entre las esferas de dominio que han sido mejor estudiadas se encuentran el concepto de tiempo y espacio y el reconocimiento de las denominaciones para los colores. Otros estudiosos, como Lambert y Tucker arguyen la ventaja intelectual del individuo bilingüe, a quien atribuyen la capacidad de abstraer pensamientos más fácilmente que el monolingüe (Spolsky, 1976:170-171).

Una apreciación negativa del bilingüismo se ha basado en la llamada "teoría del balance". Esta mantiene que todo individuo posee una capacidad limitada para aprender idiomas. De tal manera que el bilingüe tendrá un conocimiento más débil de cada lengua que aquella persona que solo aprende una. El fundamento empírico para definir esta cuestión es deficiente y tanto ésta como la posición contraria están representadas en las investigaciones. El desacuerdo parece tener su origen, al menos en parte, en el hecho que la competencia del bilingüe en su segunda lengua ha sido cuantitativamente evaluada solo en relación con la escuela (Spolsky, 1976:173174), sugiriendo esto que se ha pasado por alto la acción del medio familiar y comunal en este proceso.

Al contrario de la ampliamente difundida que los niños poseen una especial capacidad para el aprendizaje de otra lengua que la suya propia, los estudios demuestran que bajo condiciones favorables y con la motivación adecuada, los adultos pueden aprender una segunda lengua en un lapso relativamente corto (Richards, 1976:128). El asunto que debe ser considerado no es si los adultos tienen o no la capacidad de aprender una segunda lengua, sino más bien si su proceso de aprendizaje es el mismo que el de los niños, es decir si aprenden en la misma forma y cuáles son los factores que impiden o retardan este aprendizaje. La motivación para aprender una segunda lengua en una situación plurilingüe puede ser de tipo funcional, por ejemplo, con el objeto de establecer contacto en un plano de mayor equidad con los sectores dominantes de la población económica y políticamente. La motivación también se ve influida por el modelo de educación bilingüe que se lleve a la práctica, sobre lo cual se abundará después.

El estudio del aprendizaje de una segunda lengua ha estado orientado por ideas que se originaron en la teoría lingüística general. Este campo, sin embargo, está alcanzando mayor autonomía y aun cuando todavía hace falta un adecuado marco teórico para analizar la compleja conducta resumida bajo "aprendizaje de una segunda lengua", se han hecho considerables contribuciones para que se establezca como un campo que si bien se enriquece de la teoría lingüística general, la psicolingüística y la socio-

lingüística, requieren se desarrollen modelos teóricos propios (ver Richards, 1976:134-135).

### Políticas educativas

Por curiosidad podemos darle vuelta a la moneda y escuchar lo que dice un luchador del reconocimiento del español como lengua materna de la minoría hispánica que habita desde hace muchas generaciones el Estado de California: "...es muy difícil lograr ciudadanos emocionalmente equilibrados cuando se les ha arrancado una lengua y formas de vida que les son naturales y se les ha obligado a encomendarse a otras... el ideal no es forzar a escoger entre dos culturas, sino el cultivo de ambas..." (Blanco, 1971:581 y 589). Para salvar el abismo basado en la falta de reconocimiento del derecho de las minorías indígenas a una instrucción en su propia lengua y vencer, a la vez, el alto grado de analfabetismo tanto entre los hablantes de lenguas autóctonas, así como los altos índices deserción y repitencia, se expondrán algunas de las estrategias aplicadas en otras partes a partir de planteamientos teóricos específicos y los resultados de esas experiencias.

El medio propicio para coordinar la lengua materna y la lengua oficial nacional lo ofrece, sin duda, la escuela, concretamente los tres primeros grados de la primaria para mantenernos dentro de la realidad socioeconómica de Honduras. El primer paso sería enseñarle al niño lecto-escritura en su propia lengua y con ello revalorar su propia cultura. Una vez eliminada la desconfianza y vencida la resistencia -entendida esta como la reafirmación por parte del grupo minoritario de su propia cultura, creando una barrera psicológica para protegerla- el aprendizaje de la segunda lengua se realizará sin mayores tropiezos. Es claro que el aprendizaje del español significa la incorporación al resto de la población nacional, pero no se propone aquí en el sentido de anular la idiosincrasia cultural del pueblo indígena, sino de permitirle gozar de todos sus derechos como ciudadano sin tener por ello que distanciarse de su forma tradicional de vida con la inclusión de la lengua vernácula.

Cualquier política educativa debe tener en cuenta en primer lugar la población infantil a la que va dirigida. En el momento del primer encuentro de un niño con el sistema educativo se dan cuatro factores que juegan un papel en esta interacción: la competencia de comunicación del niño, la aceptación que tiene en el medio educativo la variedad o distinta lengua que usa, la naturaleza de las divergencias y la homogeneidad lingüística de la escuela (Spolsky, 1978:163).

De utilizar el niño y el maestro la misma variedad del lenguaje, no se dará ningún contratiempo fuera de lo usual. De enfrentarse dos variedades del lenguaje se dará una cierta interferencia en la comunicación. El caso extremo es cuando ninguna comunicación verbal es posible puesto que se trata de dos lenguas completamente distintas.

La aceptación de la variedad del lenguaje que el niño habla puede recibir desde un decidido apoyo hasta un rechazo total. En los programas de los sistemas educativos que utilizan el bilingüismo de transición, la variedad del lenguaje del niño será aceptada por algún tiempo (los primeros años de primaria), para ser sustituido más tarde por la segunda lengua. Un rechazo completo traería como consecuencia directa la prohibición del uso de la lengua materna en el aula y en los recreos. Sobre esto dice Spolsky que el daño emocional que sufra el niño con este tipo de trato es enorme, debido a que le dice que todo el tiempo y esfuerzo que ha invertido en aprender su lengua ha sido en vano y que la lengua que él y sus padres hablan es de alguna manera inferior (1978:163).

Las variedades del lenguaje (o el diferente lenguaje) que un niño habla puede ser de tres tipos principales:

1. Una lengua mundial, es decir de uso en amplias áreas del mundo, que permite el acceso a la ciencia, tecnología y vida económica.
2. Una lengua estándar, aceptada para uso general dentro de una unidad política, que permita expresar en ella una amplia gama de la teoría científica, la tecnología y la economía.
3. Una lengua vernácula local, o un dialecto social o regional, sin uniformidad y faltante de vocabulario para tratar con significati-

constituye más una expresión de subdesarrollo... antes que una base objetiva para un desarrollo... basado en las propias peculiaridades sociales, geográficas, culturales y económicas" (Moya 1994:22). Sin embargo, en la mayor parte del mundo los niños llegan a la escuela hablando una lengua o una variedad de una lengua mundial que no es la que quiere ser instrumentada por la escuela. A continuación siguiendo a Spolsky (1978:165-166), se presentarán sucintamente las otras políticas conocidas.

La política educativa denominada de Tipo A se da cuando se utiliza como medio de instrucción una lengua mundial que no es la lengua materna de ninguno de los educandos. Este caso sería, por ejemplo, el de las Islas de la Bahía, si se tratara de utilizar el inglés estándar y no el criollo de los alumnos como vehículo para la instrucción. De acuerdo con esta política se suprimiría el uso de la lengua vernácula (el inglés criollo) en la escuela y se enseñaría la lengua estándar (el inglés estándar estadounidense). La dificultad radica en este caso en que la escuela tiene que vérselas con una tercera lengua, puesto que el español siempre se enseñará como segunda lengua. La relación entre el criollo y el estándar, como factor de interferencia que será el primero, deberá recibir un tratamiento pedagógicamente adecuado. Este tipo de política hace necesario el establecimiento de un programa de transición.

La política educativa de Tipo B pone el énfasis en una lengua integrativa, pero a la vez reconoce otras lenguas de uso local o regional. Esta política presupone que una variedad del lenguaje o lengua mundial debe usarse para ciertas materias desde el principio y en la escuela secundaria en todas las materias por igual. Reconoce, sin embargo, que la lengua vernácula debe formar parte de la educación primaria y es la de uso en la comunidad o sociedad. De acuerdo a este tipo de política lo que se pretende es el enriquecimiento de la lengua materna, la enseñanza de lecto-escritura en más de una lengua o dialecto, la enseñanza del lenguaje estándar para uso general y la enseñanza de lenguas extranjeras con otros objetivos. En una situación tal se hace necesario tomar una decisión en cuanto a cómo se alternarán las lenguas; es decir cuáles materias van a ser impartidas, en qué lengua y por cuántos años.

vas áreas de la tecnología, ciencia y vida económica (Spolsky, 1978:163).

Las dos dimensiones que se espera deban cubrir o dar acceso a una lengua, se perfilan aquí claramente: Primera, la garantía de acceso a la ciencia y tecnología modernas y segunda, la garantía de acceso a la alfabetización y la vida moderna en general. Por lo tanto, un Estado moderno con una política educativa que da prioridad a una lengua del tercer tipo para la escolarización, se ve en la necesidad de uniformarla en su gramática y escritura, a la vez que habrá necesidad de crear nuevos términos para designar objetos y conceptos de la vida moderna, en una palabra modernizarla. La escogencia de una lengua del segundo tipo requiere, por su parte, la enseñanza adicional de una lengua mundial a aquellos educandos que continuarán una educación superior.

Estas consideraciones, de importancia en el seno de un Estado moderno, crean tensiones al momento de establecer una política educativa satisfactoria en cuanto a los objetivos de ese Estado de establecer un vínculo de comunicación efectivo y de uso general y función integrativa frente a los intereses especiales e igualmente válidos de un determinado grupo étnico. De acuerdo con Spolsky (1978:164), el grado de homogeneidad lingüística en el aula y escuela del educando con una distinta lengua vernácula, es un factor clave. En términos concretos este autor considera que la integración de unos cuantos niños en un grupo homogéneo de hablantes, no debería dar grandes dificultades. Por el contrario, donde los niños todos son hablantes del vernáculo, el aprendizaje de la segunda lengua depende de la enseñanza formal en el aula. De tener la escuela un número balanceado de uno y otro grupo, el patio de juegos tendrá un papel importante en el aprendizaje de esa segunda lengua.

El tipo de política educativa más común ha sido la llamada por Spolsky M (Monolingüe + Clase Media) y Honduras no es la excepción. Honduras ha estado adherida a una política de educación monolingüe dirigida al segmento social menos representativo en una población eminentemente rural, la clase media urbana. Esto parece haber dado paso a "la percepción que la diversidad lingüística y cultural de la nación hondureña

Por último, la política educativa de Tipo C se da en aquellos países en donde varias lenguas de gran tradición y dominancia son habladas. En este caso los educandos reciben la instrucción en su propia lengua y aprenden otra para comunicarse con el resto de sus conciudadanos. Este tipo de política contempla el enriquecimiento de la lengua materna, la enseñanza de lecto-escritura en la lengua materna también, la enseñanza de una segunda lengua para establecer una comunicación efectiva dentro de una determinada unidad política y la enseñanza opcional de una lengua extranjera o clásica.

Como ya se dijo, en Honduras la política reinante ha sido la de Tipo M (monolingüe y clase media) para la población mestiza. Pero tampoco es exactamente una política del Tipo B, o cuando menos, no en forma consciente; en nuestra opinión ante la complejidad del problema, se ha obviado llevar la discusión a sus últimas consecuencias, es decir ¿qué tratamiento se le dará a la lengua materna en la escuela secundaria? Sin ir más lejos, ¿cuál será su papel en la concepción de la educación básica de nueve (y no seis como hasta ahora la escuela primaria) años?

En este punto es necesario comentar sobre la siempre presente controversia de si se quiere convertir a los indígenas o a los miembros de los grupos autóctonos en general en museos vivientes o dejar que las cosas tomen su rumbo inexorable o sea en mayor o menor grado la incorporación a una cultura dominante, en otras palabras el etnocidio. Ni una ni otra cosa se sugiere en este trabajo. Es claro que la cualidad que da fuerza de sobrevivencia a las culturas es su capacidad de cambio y adaptación. Al mismo tiempo, los individuos tienen el derecho de decidir qué tipo de cambio quieren introducir y cómo lo instrumentalizarán, disponiendo para la toma de decisiones de toda la información y de todos los medios que permitan hacer esos cambios en forma acorde a las aspiraciones de un grupo. Dicho de manera diferente, las decisiones de un grupo no pueden tomarse en función de lo que ellas van a beneficiar los intereses de los sectores económicos y políticos dominantes de un Estado nacional, sino en función del bienestar de las minorías autóctonas como miembros de una nación pluralista.



Para concluir este apartado es necesario subrayar que cualquier política educativa dirigida a poblaciones culturalmente diferenciadas, debe ser el resultado de una consulta con dichas poblaciones.

### Marco antropológico

En lo referente a Honduras, es insuficiente la información disponible sobre las particularidades de las culturas indígenas, es decir sobre sus formas de vida, de comportamiento, conocimientos, actitudes y valores, en una palabra de su producción material y espiritual. La información antropológica que ilumina parcialmente algunos tópicos y ha sido obtenida con rigurosidad científica, se encuentra en no pocos casos en otras lenguas que no son español. Para un sinnúmero de aspectos los datos fueron recabados a principios de siglo y únicamente se han venido reproduciendo en los libros sin una revisión crítica o comprobación en el campo de los hechos sobre si estos patrones están todavía vigentes y son practicados en alguna forma por los indígenas contemporáneos. El recelo y la reserva con que los indígenas conocedores y practicantes de su cultura -los así llamados guardianes de la tradición- enfrentan a los extraños, hace necesario un acercamiento respetuoso y paciente por parte de los investigadores. Esta estrategia, sin embargo, presupone la participación de especialistas, un conocimiento profundo de la materia y una mayor inversión de tiempo.

Siguiendo a Rojas (1983:152-153) se concibe el currículum como una selección de la cultura de un grupo, "de aquellos elementos ...que se consideran suficientemente importantes y que la transmisión no se deja al azar sino que se formaliza por medio de programas especialmente diseñados para esto. El proceso de desarrollo del currículum es... de toma de decisiones en relación con aquellos aspectos de la cultura que deben ser incluidos... aquellos que se convierten en 'conocimiento escolar' o 'para la educación' formal o no formal...". Si obviar el llamado "proceso tecnológico" (la selección y organización de una serie de elementos como contenidos, objetivos, actividades y evaluación). Rojas propone que la "selección de la cultura, para efectos del proceso educativo debe transformarse en ambientes de aprendizaje". Estos ambientes deben ser totales, integrales e

integradores. En consecuencia, "el proceso de desarrollo curricular es... un proceso de toma de decisiones por medio de las cuales se realiza la selección de la cultura y se crean ambientes de aprendizaje para el proceso educativo".

Lo anterior es fácil de decir, pero complejo de realizar en la práctica, puesto que para ello es necesario contar con la información que nos permita tomar decisiones. Además, no nos enfrentamos a culturas aisladas, sino que a sociedades multiculturales. Sobre las diversas culturas indígenas se ha impuesto la "cultura nacional" o dominante, así se deben tomar decisiones sobre los elementos de la cultura tradicional que habrá que rescatar; los elementos de la cultura dominante que han sido aceptados y modificados; la forma en que las condiciones de pobreza han afectado su vida y costumbres; el desarrollo de nuevas destrezas para sobrevivir; las características originales que han sido modificadas o distorsionadas por las limitaciones socioeconómicas; las situaciones ambiguas o contradictorias; las estrategias desarrolladas para enfrentar nuevas situaciones sin poner en peligro su propia identidad. El único camino a seguir para dar respuestas adecuadas es haciendo un análisis profundo de la cultura en tres tiempos: tomando en cuenta el pasado, las condiciones presentes, analizando distintas relaciones y sus efectos tanto en el pasado como en el presente, así como las aspiraciones futuras del grupo. De aquí, se derivarán los criterios para tomar decisiones educativas y curriculares (Rojas, 1983:154). En este proceso si bien es cierto la obtención de la información está en manos de especialistas, los usuarios intervienen como asesores y críticos en todas las fases (Von Gleich, 1989:172).

### **Del bilingüismo a la interculturalidad**

El salto cualitativo de la concepción de la educación diferenciada para las poblaciones étnicas de un simple uso de dos lenguas (bilingüismo a secas) en la instrucción, aun con miras a fomentar y enriquecer la lengua vernácula (bilingüismo de mantenimiento), a una concepción integral que hace de la escuela el vehículo de transmisión tanto de la cultura universal, de la cultura nacional como de las culturas étnicas en un mismo plano de

equidad y respeto (interculturalidad), es un salto difícil de lograr en estados nacionales en los cuales el reconocimiento de su carácter multicultural y plurilingüe es reciente, por no decir incipiente, y todavía no ha permeado todas las esferas de la vida nacional.

La aceptación de la modalidad de educación intercultural bilingüe está en función directa con la sensibilización de las mismas poblaciones étnicas, pero sobre todo de la población mestiza dominante. Si alguna vez ha de ser aceptado racional y espiritualmente el carácter multiétnico de la nación hondureña más allá de la sublimación del hecho histórico, deberá ponerse en marcha cuanto antes una serie de mecanismos conducentes a la valoración de las diferentes lenguas y culturas que la integran y que están vivas hoy y aquí. La valoración de las lenguas y culturas indígenas es un proceso multifacético, pero de inmediato se podrían dar algunos pasos concretos en ese largo camino; uno sería la incorporación de las lenguas indígenas como requisito de los estudios superiores en las universidades nacionales, en las carreras relevantes (Letras y Lenguas, por ejemplo). Su tratamiento, sin embargo, no debe ser casuístico u oportunista, sino dentro del marco de los programas oficiales con miras a conocerlas, aprenderlas e investigarlas. De igual manera, las carreras dentro del campo de las Ciencias Sociales deben propiciar la investigación y dar a conocer objetivamente los patrones de cultura indígena en el pasado, su estado de sobrevivencia y cambio en el presente y avivar la discusión sobre sus perspectivas futuras.

### **Agradecimientos**

En esta ocasión deseo reiterar mi agradecimiento al Programa Fulbright que me proporcionó los medios y el tiempo para profundizar mis conocimientos, de septiembre de 1987 a abril de 1989, como investigadora asociada de la Universidad de Kentucky Lexington, sobre este complejo tema de la educación intercultural bilingüe. Desde entonces he continuado ligada al quehacer investigativo en este campo, al cual se ha sumado desde 1994 la acción participante en el marco del Proyecto Mejoramiento

de la Calidad de la Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

## NOTAS

- 1 El cambio de terminología de educación bilingüe bicultural al de educación bilingüe intercultural se ha venido haciendo desde 1980 en apego a la recomendación basada en los criterios de los especialistas regionales (CREFAL/DEA/UNESCO/III 1980).
- 2 La interculturalidad se entiende aquí como un eje transversal del currículum a través del cual se asume la heterogeneidad cultural y lingüística de Honduras y se convierte esa realidad en contenidos de instrucción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADAMS, Richard

*Cultural Survey of Panamá-Nicaragua-Guatemala-El Salvador-Honduras.* Pan American Sanitary Bureau, Regional Office of the World Health Organization. Washington, D.C. 1957.

AGCA (Archivo General de Centroamérica)

A.11, Legajo 4058, Expediente 31495. 1738.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo

Revista *Visión*. s.f.

*Lenguas Vernáculos. Su Uso y Desuso en la Enseñanza: La Experiencia de México.* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Ediciones de la Casa Chata. México, D.F. 1983.

BAUMAN, James

*A Guide to Issues in Indian Language Retention.* Center for Applied Linguistics. Washington, D.C. 1980.

- BONFIL, Guillermo, Domingo Verissimo, Mario Ibarra, Julio Tumiri, Stefano Varese et. al.  
*América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. Ediciones FLACSO. San José. 1982.
- BLANCO S., Antonio  
*La Lengua Española en la Historia de California*. Contribución a su Estudio. Madrid. 1971.
- BLOOMFIELD, Leonard  
*Lenguaje*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. 1964.
- CAMPBELL, Richard Lyle  
“The last Lenca”. *International Journal of American Linguistics*. Volumen 42. 1976. pp. 72-78.
- COHEN, Andrew D.  
“Bilingual Education”. En *Beyond Basics: Issues and Research in TESOL*. Editor Marianne Celce-Murcia. Newbury House. pp. 167-192. 1985.
- CONSTENLA UMAÑA, Adolfo  
*Las Lenguas del Area Intermedia: Una Introducción a su Estudio Areal*. Editorial Universidad de Costa Rica. San José. 1990.
- CONSTITUCION DE LA REPÚBLICA DE HONDURAS  
Tegucigalpa, D.C. 1982.
- CRAIG, Dennis R.  
“Creole Languages and Primary Education”. En *Pidgin and Creole Linguistics*. Editor Albert Veldman. Bloomington y Londres: Indiana University Press. 1977.
- CREFAL/DEA/UNESCO/III  
“Reunión de Especialistas sobre Educación Bilingüe Bicultural y Bilingüe”. Pátzcuaro. a) Ponencias. b) Informe Final. 1980.
- CRUZ SANDOVAL, Fernando  
*Los Indios de Honduras y la Situación de sus Recursos Naturales. América Indígena*, Vol. LXIV, N°. 3. México. 1984. pp. 423-446.  
*Lengua Mundial, Lengua Regional y Lengua Colonial en Honduras: Problemas de su Convivencia*. Instituto de Cultura Hispánica, N°. 3. Tegucigalpa, D.C. 1985. pp. 11-20.
- DENNIS, Ronald K. y Margaret Royce Dennis  
*Ni mu usus ca sin pacj* (Aprenderé a contar). Instituto Lingüístico de Verano. Guatemala. 1980.  
*El Alfabeto Tol*. Instituto Lingüístico de Verano. Guatemala. 1980

- DENNIS, Ronald K. e Ilah Fleming  
*La Lengua Tol (Jicaque): Los Sustantivos*. Yaxkin, Vol. 1, No.3. Tegucigalpa, D.C. 1976. pp. 2-7.
- DENNIS, Ronald K., Margaret Royce Dennis e Ilah Fleming  
*Vocabulario Comparativo Tol (Jicaque)*. Yaxkin, Vol.1, No.1. Tegucigalpa, D.C. 1975. pp. 19-22.
- DEVONISH, Hubert  
*Language and Liberation. Creole Languages Politics in the Caribbean*. Karla Press. Guernsey Press Co. Ltd. Guernsey, Channel Islands. 1986.
- ESPINOZA, Hugo Orlando y Aurelio Romero Recarte  
*Situación Actual de la Lengua Tol en Diez Tribus Jicaques o Torrupanes del Departamento de Yoro*. Carrera de Letras, Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tesis de Bachillerato Universitario. Tegucigalpa, D.C. 1985.
- FISHMAN, Joshua  
*Sociología del Lenguaje*. Ediciones Cátedra, S.A. Madrid. 1995.
- FLORES, Lázaro, Roger Soleno, Raquel Lobo y Roberto Zapata  
*Informe Lingüístico-Antropológico sobre las Areas (sic) Indígenas Toluapan y Chortí asentadas en la Montaña de La Flor, Copán Ruinas y Antigua Ocotepeque. Misión Técnica Alemana (GTZ)*. Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán". Tegucigalpa, M.D.C. 1996.
- GREENBERG, Josep  
Universal of Language. pp. 73-113. 1966.
- HARDINGS, Joe y J. Michael Livesay  
"Anthropology and Public Policy". En *Social Sciences and Public Policy. The Roles of Academic Disciplines* George H. Weber. Port Washington, N.Y.; New York City; Londres: Associated Faculty Press. pp. 51-90. 1984.
- HOLT, Dennis y William Bright  
*La Lengua Paya y las Fronteras de Mesoamérica*. Yaxkin, Vol. 1, No.2. Tegucigalpa, D.C. 1976. pp. 35-42.
- INFORME PRESIDENCIAL  
"Informe del Excelentísimo Señor Presidente de la República José Azcona H. al Soberano Congreso Nacional. Presidencia de la República". Tegucigalpa, D.C. 1988.
- KAUFMAN, Terrence  
"Idiomas de Mesoamérica". Seminario de Integración Social Guatemalteca. Guatemala. 1974.

LARA PINTO, Gloria

*El respeto a las Lenguas Nativas como un Derecho Natural de las Comunidades Indígenas.* Yaxkin, Vol. IX, No.2. 1986. pp. 3-15.

“Las Poblaciones Etnicas de Honduras: Panorama Histórico y Tendencias Demográficas Modernas”. Seminario Internacional sobre la Población del Istmo Centroamericano. Programa Nacional de Población de la Universidad de Costa Rica y Rand Corporation. San José. 1995.

“Educación de Adultos en Contextos Indígenas de Habla Vernácula en Honduras”. Diagnóstico. “Educación de Adultos y Bilingüism”. “Estudios Nacionales” (Guatemala, Honduras, Ecuador, Perú y Bolivia). Secretaría de Educación Pública, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Universidad Pedagógica "Francisco Morazán". 1996.

“Herausforderungen und Ziele der ethnischen Bewegungen. Solidarität oder Gunst der Stunde? Utta von Gleich” (Hg.), *Indigene Völker in Lateinamerika. Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential?* Frankfurt . 1996a (en prensa).

LARA PINTO, Gloria, Fernando Cruz, Kevin Avalos y Juan Domingo Torres.

*La Educación Formal entre el Grupo Tol de la Montaña de La Flor, Depto. de Francisco Morazán: Estado Actual y Perspectivas Futuras. Paradigma,* Año 1, No. 1. 1993. pp. 2-16.

LEY PARA LA PROTECCION DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LA NACION  
Decreto 81-84. Tegucigalpa, M.D.C. 1984.

MARX, Werner

*Campaña de alfabetización. Por mi Patria. Cartilla Bilingüe para la Mosquitia.* Tegucigalpa., D.C. 1948.

MIRES, Fernando

*El Discurso de la Indianidad. La Cuestión Indígena en América Latina.* Editorial DEI. San José. 1991. Secretaría de Educación Pública.

*Informe 1986.* Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Primaria. Comayaguela, D.C. 1986.

MOYA, Ruth

*Políticas Nacionales, Lineamientos Curriculares y Estrategias Lingüísticas para el Desarrollo e Institucionalización de la Educación de las Etnias de Honduras.* Proyecto Administración de la Educación Primaria Rural HON/87/R01. Secretaría de Educación Pública. Tegucigalpa, M.D.C. 1994.

NIETSCHMAN, Bernard

*Hunting and Fishing Focus among the Miskito indians, Estern Nicaragua.* Warner Modular Publication (Tomado de Human Ecology, Vol. 1, No. 1, 1972). Publications 74. 1973. pp. 41-67.

RICHARDS, Jack C.

“Second Language Learning”. En *A Survey of Applied Linguistics*. Editores R. Wardhaugh y Douglas Brown. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 1976. pp. 113-137.

RIVERA PIZARRO, Jorge

*Alfabetización. Materiales de Apoyo Para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural.* UNESCO/OREALC. Santiago de Chile. 1989.

RAMÍREZ-FISCHER, Patricia

*Diagnóstico de la Calidad de la Educación Primaria en los Departamentos de Lempira e Intibucá.* Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá. Secretaría de Educación Pública. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Tegucigalpa, M.D.C. 1996

ROJAS, Yolanda M.

“La Cultura, la Educación y el Currículum de los Latinoamericanos”. En *Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente Diferenciados*. Estudio de Casos. OEA. Washington, D.C. 1983. p. 157.

ROYCE DENNIS, Margaret

*Un Programa de Alfabetización Bilingüe entre los Jicaques de la Montaña de La Flor.* Yaxkin, Vol. IX, No. 1. 1986.

SALGADO, Mariana et. al.

*Estado Actual de la Lengua Lenca. Carrera de Letras.* Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tesis de Bachillerato Universitario. Tegucigalpa. D.C. 1981.

SECPLAN

“Memoria del I Seminario-Taller con los Grupos Etnicos Autóctonos en Honduras” celebrado en Comayagua, 22-24 de julio de 1987, Comayagua. Tegucigalpa, D.C. 1987.

SIVERTS, Henning

*Oxchuc. Una Tribu Maya de México.* México. 1969.



SPOLSKY, Bernard

“Bilingualism”. En *A Survey of Applied Linguistics*. Editores R. Wardhauhg y Douglas Brown. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 1976. pp. 165-181.

*Educational Linguistics. An Introduction*. Rowley: Massachusetts: Newbury House Publishers. 1978.

STAVENHAGEN, Rodolfo

*Linguistic Minorities and Literacy. Language Policy Issues in Developing Countries*. Editor F. Coulmas. Berlín, New York: Amsterdam: Mouton Publishers. 1984. pp. 56-62

STEPHEN, D. y P. Wearne

*Central America's Indians*. Minority Group Report No. 62. 1985.

UNESCO

*Cultural Rights as Human Rights*. Studies and Documents on Cultural Policies. 3. Paris. 1970.

UNESCO, OREALC, OSECP, CREFAL, PNUD, CECC

“Informe Final del Seminario Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas en Centroamérica y Panamá”. Guatemala. 1985.

WARANTZ, Elissa

“The Bay Islands English of Honduras”. En *Central American English*. Editor J. Holm. Hiedelberg: Julius Groos Verlag. 1983. pp. 71-94.

WORLD BANK

“Honduras. Country Economic” Memorandum/Poverty Assesment. *Report No. 13317-HO*. Latin American and Caribbean Region. 1994.

## ANEXO A

ACUERDO N° 0719 - EP -94\_\_\_\_\_ Tegucigalpa, M.D.C., 3 de agosto de 1994

---

EL PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA REPUBLICA

- CONSIDERANDO: Que Honduras es un país pluricultural y multiétnico que requiere institucionalizar la Educación Bilingüe Intercultural para responder a la riqueza y diversidad cultural.
- CONSIDERANDO: Que las lenguas autóctonas constituyen medios de comunicación en la vida cotidiana de la mayoría de los pueblos étnicos.
- CONSIDERANDO: Que es un mandato constitucional del Estado hondureño definir y establece, como parte de la riqueza de la nación, las culturas nativas y las expresiones culturales nacionales y populares, así como garantizar la educación de todos sus ciudadanos.
- CONSIDERANDO: Que el Sistema Educativo Nacional ha adolecido de una política definida para la Educación Bilingüe Intercultural, con currícula diferenciada para la conservación, fomento y desarrollo de los diversos componentes y expresiones de la cultura nacional.
- CONSIDERANDO: Que las políticas y estrategias establecidas en el Plan de Desarrollo Educativo se orientan a elevar la eficiencia y calidad de la educación para los pueblos autóctonos, instituyendo el Programa de Educación Bilingüe Intercultural.
- POR TANTO: El Presidente de la República, en uso de las facultades de que-está investido

### ACUERDA

- PRIMERO: Establecer las siguientes Políticas de Educación Bilingüe Intercultural orientadas a las etnias autóctonas de Honduras, en el marco del mejoramiento de la calidad de la educación y de la promoción del desarrollo pluralista de la cultura nacional.
- a) El Estado hondureño reconoce el carácter pluricultural y plurilingüístico de la sociedad hondureña y asume dicha diversidad como recurso para el desarrollo interno, en particular para el desarrollo integral de las comunidades étnicas nacionales .
  - b) La diversidad histórica, sociocultural y lingüística de la nación hondureña es uno de los principios fundamentales para la educación y la cultura nacional, sus objetivos, políticas, estrategias, programas, proyectos, acciones y servicios se adecuaran de manera específica, para la educación destinada a las etnias autóctonas.

ACUERDO N° 0719 - EP -94 \_\_\_\_\_ Tegucigalpa, M.D.C., 3 de agosto de 1994

---

- c) La Educación Bilingüe Intercultural propiciara el rescate, potenciación y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas; al mismo tiempo, permitirá a los estudiantes indígenas, el adecuado manejo de la lengua oficial, así como el de los elementos estratégicos de la cultura nacional y universal, en tanto estos contribuyen al desarrollo integral de dichas etnias y de toda la sociedad.
- d) La Educación Bilingüe Intercultural promoverá un bilingüismo de mantenimiento para rescatar, conservar y desarrollar las lenguas vernáculos.
- e) La Educación Bilingüe Intercultural, al dirigirse a cada una de las etnias particulares, tomara como punto de partida su respectiva lengua vernácula y su cultura esecífica: reconocerá y valorará la pluralidad cultural y lingüística de las etnias y de la sociedad hondureña en general.
- f) El reconocimiento de la pluralidad cultural se constituirá como uno de los ejes en torno al cual se propiciara la transformación y reforma educativa nacional. Este punto de partida garantizará la construcción y la reafirmación de la unidad e identidad nacional.
- g) Se recuperarán y rescataran las lenguas y manifestaciones culturales que actualmente afrontan riesgo de extinsión.
- h) Para las etnias que poseen una lengua a punto de extinguirse o que han perdido definitivamente su lengua vernácula y ahora son monolingües en español, la educación partirá de la cultura ancestral, sin desmedro de facilitar el acceso y manejo de la cultura nacional y universal.
- i) Para las etnias indígenas, afro-antillanas y criollo-anglohablantes, que conservan como lengua principal una lengua vernacula distinta al español, así como sus propias especificaciones culturales, la educación sera bilingüe e intercultural.
- j) Para la modalidad de la Educación Bilingüe Intercultural y en vista de la prioridad estatal en favor de una población cuya lengua dominante es la lengua vernácula, la política de educación sera de bilingüismo en lenguas vernáculos maternas, como medio principal de comunicación pedagógica y de rescate y desarrollo de estas mismas lenguas.

Esta modalidad de Educación Bilingüe Intercultural de mantenimiento se establecera para garantizar el uso fluido de la lengua vernácula y la oficial, en las formas oral y escrita; excluyendose por tanto, el uso de la lengua vernácula en forma auxiliar y como mero puente para la castellanización.

SEGUNDO: Institucionalizar la Educación Bilingüe Intercultural mediante la creacion del Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas de Honduras, PRONEEAH, en sus modalidades Bilingüe e Intercultural, que dependera de la Secretaria de Educación Pública.

---

ACUERDO N° 0719 - EP -94 \_\_\_\_\_ Tegucigalpa, M.D.C., 3 de agosto de 1994

---

- a) EL PRONEEAH, se integrara con los recursos humanos, técnicos, físicos y financieros de la SEP y los que pueda generarel propio Programa.
- b) EL PRONEEAH, coordinara sus actividades con instituciones afines nacionales y extrajeras para optimizar recursos tecnicos y financieros para garantizar el logro de sus fines.
- c) EL PRONEEAH, tendrá a cargo la planificación, organización, desarrollo, supervisión y evaluación de los recursos educativos que faciliten y tecnifiquen la educación de las poblaciones indígenas y afroantillanas del país.
- d) La Secretaría de Educación Pública realizará las acciones pertinentes a fin de consolidar, presuouestariamente alPRONEEAH .
- e) La Secretaría de Educación Pública, reglamentará el funcionamiento del PRONEEAH, emitiendo el correspondiente Reglamento Interno.

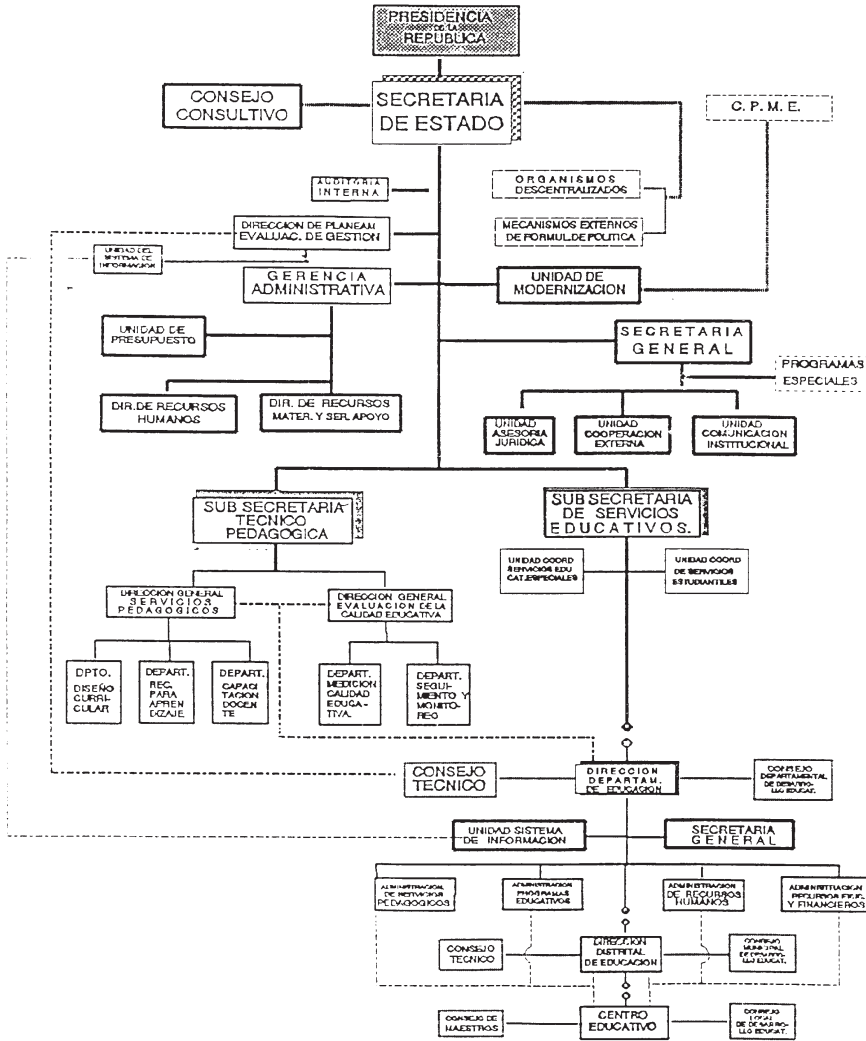
C O M U N I Q U E S E:

CARLOS ROBERTO REINA  
PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA REPUBLICA

ZENOBIA RODAS DE LEON GOMEZ  
SECRETARIA DE ESTADO EN EL DESPACHO DE EDUCACION PUBLICA

## ANEXO B

### ORGANIGRAMA DE LA ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DE LA SECRETARIA DE EDUCACION



### 3

## INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION BASICA ECUATORIANA<sup>1</sup>

*Ileana Soto*

El carácter culturalmente diverso de la sociedad ecuatoriana ha sido reconocido incluso oficialmente a través de la Constitución de la República, vigente desde 1979. Por cierto que el origen de la diversidad se remite a hechos y épocas sociohistóricas que inclusive trascienden en el pasado la conquista y colonia europeas en América.

En la actualidad, nuestro país se conforma de 11 grupos culturalmente diferenciados.<sup>2</sup> La presencia vital de esta gama compleja de lógicas socioculturales, sin lugar a dudas, ha determinado diferentes concepciones del mundo y de la realidad espacio-temporal. Los conocimientos y las experiencias acumuladas han definido un carácter particular al desenvolvimiento de la sociedad ecuatoriana en su conjunto y han jugado un papel preponderante en el continuum de las culturas a través del tiempo, a pesar de las adversidades presentadas en relación con su vigencia y desarrollo.

Debido a factores de orden histórico-político a partir de la conquista española, no ha sido posible hasta hoy establecer los suficientes vínculos de interacción igualitaria entre estos grupos socioculturales. Por el contrario, siempre se ha insistido en la sobrevaloración de la corriente cultural organizada en torno al mestizaje como una herencia del pasado colonial en que, por razones de dominación, prevaleció el modelo del conquistador y posteriormente de sus descendientes (Colombres, 1976: 30-32).

Según Colombres, el contacto sociocultural ocurrido en América a raíz de la conquista europea, en breve síntesis, ha atravesado tres etapas fundamentales. La primera, es la denominada de *choque cultural*, fase de

conflicto determinada por el enfrentamiento de esquemas de civilización y desarrollo distintos, que al final desembocó en los procesos de dominación y explotación ya conocidos. Esta etapa cubre un gran espacio en el tiempo, ya que, a pesar de los diversos intentos de resquebrajamiento marcados por las sublevaciones indígenas, logró consolidarse en más de trescientos años.

La segunda etapa, un poco menos drástica que la anterior, ha sido denominada de *incorporación y asimilación* del indio a la “cultura nacional”. Esta etapa ha sido promovida fuertemente por las políticas de homogenización de la época inicial republicana, hasta avanzada la primera mitad de este siglo.<sup>3</sup> El sustento fundamental de esta etapa fue la existencia de la supuesta “cultura ecuatoriana” basada en un nacionalismo patriótico legitimador de políticas homogenizadoras y aculturadoras.

Finalmente, ubicada en la época contemporánea y dentro de una línea más democrática y participativa del pensamiento social, se sitúa la tercera etapa, identificada como de interculturalidad, cuyo enfoque aparece como una relación necesaria entre las diversas culturas, bajo los propósitos del reconocimiento y el respeto a la diferencia. Esta etapa, lejos de estar consolidada, se encuentra en franco proceso de construcción en un esquema mayormente adverso, inmerso en enfoques ideológicos sustentados en la superioridad e inferioridad de las culturas.

No es difícil imaginar que las políticas educativas generadas desde el Estado han respondido funcionalmente al vaivén de las ideologías predominantes. Sin querer abundar en la descripción diacrónica de los procesos, nos concentraremos en la diferencia que se marca a partir de lo que se ha identificado aquí como la segunda y la tercera etapas de la relación entre las culturas.

Los sistemas educativos se han encargado de cumplir con los objetivos de defensa y mantenimiento del “proyecto nacional”, sobre la base de un inexistente Estado homogéneo. Dentro del discurso progresista para la época, impregnado de un paternalismo poco ingenuo, se propuso y aún se propone en textos escolares de iniciativa privada y en “celebraciones cívicas” escolares, la presencia de ciertos rasgos y manifestaciones diferentes al modelo moderno occidental con una característica de *elementos del folclor*

*nacional*, con un tratamiento superficial, ajeno y casi siempre alejado del valor de manifestaciones profundas de cosmovisiones diferentes.

De hecho, se apuesta por la incorporación de los pueblos indígenas y negros al modelo hegemónico, mediante la integración de la mayoría de las comunidades a la economía de mercado, la organización de la sociedad en una estructura político-administrativa centralizada, agobiada por fuertes procesos de migración interna y dentro de esta especie de género ideológico, el nacionalismo patriótico. Esta estructura de pensamiento intenta articular los esquemas de significación autóctonos con las formas simbólicas tomadas selectivamente del mundo extraño y aprovechar de esa manera los pocos elementos indígenas considerados válidos.<sup>4</sup>

Desde la óptica de la “cultura nacional” o el “nacionalismo patriótico”, la diversidad cultural y la etnicidad son conceptuadas como rezagos de entidades dominadas y de estatismo, son residuos indeseables del pasado colonial<sup>5</sup>. Igual percepción se atribuyen a los elementos económicos de subsistencia y demás rasgos que están asociados con las culturas “inferiores”. El hecho de hacer ciertas concesiones a innegables manifestaciones de las culturas nacionales diversas, aunque sea bajo la figura de *características exóticas*, precisamente ha servido para alimentar el prestigio uninacionalista del mestizaje como única expresión válida de la herencia histórica.

El modelo de interacción desigual ha tendido a la dominación, aculturación e integración de las poblaciones indígenas, situación que no permitiría tipificarse como de interculturalidad sino más bien como de conflicto. Así, han sido generalmente los procesos impositivos de aculturación promovidos desde el mismo Estado o por instituciones religiosas extranjeras y nacionales, o por organizaciones de desarrollo los que han culminado su tarea con el etnocidio y la extinción. A este respecto, Christoph Wulf señala que “la base del desarrollo intercultural debe ser el reconocimiento de la diferencia de las culturas, de la alteridad, no asimilable del otro”.<sup>6</sup>

Tradicionalmente, el sector educativo aparece en gran medida como uno de los principales causantes del rechazo a la propia cultura, por parte de los mismos indígenas, quienes se han sentido cada vez más inferiores. La escuela se ha constituido en un organismo extraño, o mejor dicho, en



una isla dentro de la comunidad, sin ninguna posibilidad para que los padres puedan decidir sobre el tipo de educación que quieren para sus hijos. El sistema educativo ha creado la incomunicación de las culturas diversas, como consecuencia de la sobrevaloración del esquema cultural blanco-mestizo-occidental único, la imposición del castellano como único vehículo lingüístico legítimo de educación con el consecuente relegamiento de las demás lenguas nacionales y otros rasgos culturales.

Sin embargo, las lealtades étnicas y culturales no han desaparecido. Todo lo contrario, las últimas décadas están marcadas por diversas formas de lucha y reconocimiento, por parte de los estados y de sus poblaciones, del derecho al desarrollo de la diversidad cultural. En América Latina, y en el Ecuador en particular, no se han vivido episodios aislados, como pretendería hacerse ver, sino que se han observado manifestaciones claras de importantes procesos sociales que estarían evidenciando una clara decisión de vivir el derecho a la multiculturalidad.

En este contexto, desde la década de los 70, y con más fuerza en los 80, se han planteado en el país sistemas de educación alternativos, dirigidos a la población indígena. A fines de los 80 se crea oficialmente la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, cuyas responsabilidades son, entre otras definir las líneas curriculares de la educación indígena en zonas en las que otro idioma, diferente del español, es el medio de comunicación lingüístico de la mayoría de la población. En esta instancia del Estado se recoge toda la experiencia, tanto de frustraciones como de luchas y éxitos de las organizaciones indígenas en el plano educativo, llegándose a definir un *currículo intercultural bilingüe*, instrumento si bien no perfecto, de línea francamente avanzada con respecto al currículo intercultural vigente.

En nuestro país, las movilizaciones de la CONAIE han logrado, a más de la mencionada creación de la DINEIB, crear conciencia del derecho al ejercicio de la diversidad cultural. De hecho, en las últimas elecciones presidenciales de mayo de 1996, las organizaciones indígenas plantearon al país, con candidatos propios a diferentes dignidades nacionales y locales, los postulados que habían sido el motor de su gestión, marcando por

primera vez una presencia política muy importante donde se prioriza la construcción de un país verdaderamente intercultural.

No obstante el afán de contar con un instrumento completo que oriente la educación indígena en el país, queda flotando en el aire, a fuerza de reflexiones y conclusiones, la demanda de que la definición de *intercultural* no debería ser de exclusivo concernimiento del sector indígena de la población ecuatoriana. Debe tratarse -se dice en ese entonces- de una propuesta nacional para un país pluricultural.

### La interculturalidad como proceso

La base de la interculturalidad es el desarrollo de la identidad. La pertenencia étnica es un tipo de adscripción categorial que clasifica a una persona de acuerdo con su identidad básica, supuestamente determinada por su origen y su formación étnico-cultural. En la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman los grupos étnicos. Los rasgos que se toman en cuenta no son la suma de diferencias objetivas, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas (Barth, 1976: 15).

El hecho de que un grupo conserve su identidad, aunque sus miembros interactúen con otros, nos ofrece normas para determinar la pertenencia a dicho grupo y consecuentemente la fidelidad identitaria.

La variedad cultural es una característica que merece ser conservada, porque ... “la supresión de la propia particularidad cultural produce más bien sensaciones negativas y agresividad en vez de abrirse a las dimensiones de la otra cultura” (Wulf, 1993:120).

Esto implica partir del conocimiento y respeto por la cultura propia para estar en la capacidad de conocer, valorar y criticar las otras culturas.

El individuo, y con él su grupo sociocultural, busca generar procesos de autonomía para desarrollar respeto por su cultura y por la de los otros grupos con los cuales tiene contacto. Por autonomía entendemos la posibilidad que tiene un grupo de decidir de una manera libre, crítica y consciente sobre su futuro; decidir qué elementos de otras culturas incor-

porar y qué rechazar, en función de sus necesidades y realidades concretas. Todos los miembros de la sociedad, entre ellos los pertenecientes a las culturas minorizadas, tienen derecho a actualizarse en la tecnología del siglo de forma pensada y no impuesta. Los grupos sociales decidirán sobre el manejo de los recursos de su cultura y de otras culturas con las cuales se relaciona, así como sobre la transformación de las relaciones de poder que se han establecido entre las poblaciones indígenas y la sociedad dominante.

### ¿Qué se entiende por interculturalidad en la educación nacional?

Afortunadamente, el desarrollo de la conciencia pluricultural impulsado, como hemos dicho, por los protagonistas de los movimientos indígenas y populares, ha propuesto esquemas que dan sus primeros pasos en la construcción de la interculturalidad, aprovechando el espacio de la educación básica nacional por ser éste el espacio idóneo en que concurren activamente los niños, maestros, padres de familia y planificadores educativos.

“Al final, ningún intento de incorporación o asimilación al grupo social predominante le resultó eficaz porque la subvaloración de su cultura y el rechazo por parte del “blanco” jamás le permitieron ser parte activa de la sociedad hegemónica, quienes continúan considerándolo como inferior e incivilizado” (Carrioni, 1990: 136).

En el plano educativo a nivel de la educación básica de todo el país, se asume el desafío de superar el miedo de acercarse al conocimiento de la diversidad sobre la base del desarrollo de las identidades, primer paso de la construcción de la interculturalidad. El contexto del lanzamiento de la Reforma Curricular a fines de 1994 sirvió para proponer al país la incorporación de la interculturalidad en el sistema educativo general. Se acogió, de este modo, una serie de críticas provenientes de diversos sectores de la población ecuatoriana, hacia una propuesta curricular que inexplicablemente desconoció el carácter multicultural del país. Una reforma curricular que orientaría la formación de varias generaciones de ecuatorianos debía fundamentarse en la realidad concreta del país, con obvia proyección

al futuro inmediato. Ignorar o soslayar la realidad nacional culturalmente diversa indicaba dos cosas: un injustificado desconocimiento de la misma o un premeditado y malintencionado afán de continuar con la homogenización de corte nacionalista.

Se trata entonces, de dar sentido real a la formación de un país único cimentado en las bases de la diversidad. Lejos ha estado la proposición de división interna de la unidad nacional en términos de hacer justicia, en la esfera de la educación, a importantes sectores de la población históricamente relegados.

Ahora, en los albores de un nuevo milenio, ya muchas personas, ecuatorianos y no ecuatorianos, académicos y no académicos, han llegado a comprender que la variedad étnico cultural del país constituye una gran riqueza de la cual todos deben beneficiarse socialmente. Pedagogos como Wolfgang Kuper afirman que “existe la posibilidad lógica de un pluralismo cultural, lo cual es enriquecedor y saludable”.<sup>7</sup>

Las poblaciones indígenas y negras reclaman la interculturalidad como un derecho a la convivencia pacífica y al aprovechamiento de la igualdad de condiciones y oportunidades para un crecimiento equitativo.

La interculturalidad es la relación de articulación entre los grupos étnicos y la sociedad hegemónica en la búsqueda permanente de un espacio armónico de interrelación social. Funciona como mecanismo de valoración sociocultural de toda la diversidad poblacional existente e incorpora la posibilidad de apropiarse de los conocimientos, saberes, experiencias y tecnologías en forna mutua, con la finalidad de propiciar un desarrollo más integral y socialmente equilibrado de los miembros de la comunidad educativa y, a través de ellos, de la sociedad en general.

La interculturalidad busca generar un cambio de actitud a nivel de los grupos en conflicto y favorecer el respeto mutuo a través de la eliminación progresiva de los prejuicios sociales existentes y el reconocimiento de las culturas indígenas y afroecuatoriana como diferentes y poseedoras de valores dinámicamente desarrollados en la dialéctica propia de las culturas.

Nada impide, por ejemplo, que una determinada cultura siga replicando sus propios mecanismos de subsistencia económica y política o sus

característicos procesos comunicacionales y de socialización, basados en los símbolos creados a partir de su propia cosmovisión. Con Kuper sostenemos que “el pluralismo cultural significa libertad de la interpretación”<sup>8</sup>

Por su parte, Jorge Rivera afirma que:

*“Esta práctica podría recaer en la posibilidad de un intercambio constructivo de conocimientos y experiencias para promover la transformación de las culturas como efectivamente está ocurriendo, pero esta vez, de una manera consensual, participativa y democrática” (Rivera, 1987: 107).*

El concepto de interculturalidad coloca en igualdad de condiciones a las culturas nacionales diversas. Debe entenderse como una noción que supera aspectos referidos a la opresión nacional y a la explotación social ya que tales condiciones de igualdad no existen en la práctica, por el contrario, las relaciones existentes revelan intereses sociales distintos e incluso contradictorios.

El modelo de interculturalidad propicia la recuperación, revaloración, apropiación y generación de valores culturales. La dimensión de la revaloración supone poner en sus justos límites, dar el valor que le corresponde a aquellas prácticas, conocimientos y saberes, organización social, objetos materiales y necesidades que se han venido reproduciendo, en el contexto dinámico y cambiante de las culturas.

Por generación se entiende que, a través de la apropiación de los conocimientos universales, sumada a los conocimientos propios, se produzcan, conserven o transformen las prácticas culturales que le permitan subsistir y enriquecerse como grupo, estableciendo una verdadera relación con la sociedad hegemónica y reafirmando su identidad. (Carrioni, 1990: 148).

### **La interculturalidad como eje transversal de la educación básica ecuatoriana**

En el contexto de la validación de la propuesta de Reforma Curricular de 1994, se presentó a los más diversos estamentos de la sociedad nacional, a través de talleres de discusión y análisis el contenido del presente

documento hasta llegar a definir mecanismos concretos de incorporación de la noción de interculturalidad en la educación básica que comprendería los primeros diez años de escolaridad. Es así como se contó con aportes de especialistas y representantes de organizaciones e instituciones con trayectoria en la discusión y práctica de temas relacionados con la antropología, educación, lingüística, arte, literatura y comunicación, en diferentes espacios del país.

El planteamiento inicial de incorporar la interculturalidad como eje transversal del currículo de la educación básica fue unánimemente aceptado, con las características de pertinente, necesario y urgente. Interculturalidad se unió a la definición de otros tres ejes transversales: Educación en la práctica de valores; Educación Ambiental y Desarrollo del Pensamiento.

Los especialistas consultados dieron pautas para encontrar formas concretas de tratamiento del eje transversal, llegándose a definir referentes para la definición de contenidos y de destrezas a ser desarrolladas en los diferentes años de la educación básica. En posteriores talleres que convocaron a docentes de diversos niveles y modalidades educativas y representantes de los institutos pedagógicos de todo el país se discutieron los contenidos desglosados y sus formas de integración en las áreas del currículo. En esta fase que se llamó “Validación de factibilidad pedagógica”, se diseñaron recomendaciones metodológicas para llevar al trabajo de aula los contenidos seleccionados. Especial énfasis se puso en la adaptabilidad a los diversos escenarios educativos del país.

La propuesta consensuada fue aprobada por el Ministro y el Consejo Nacional de Educación el 8 de febrero del presente año. Actualmente se encuentra en proceso de preparación la capacitación de maestros y la elaboración de materiales de aula.

A continuación presentamos bloques de contenidos que fueron posteriormente desglosados y distribuidos en las diferentes áreas:

- I. Las diferentes culturas existentes en el Ecuador.
- II. Costumbres familiares y comunitarias.
- III. Mitos y leyendas.
- IV. Conocimientos sobre la dimensión cósmica.

- V. Conocimientos tecnológicos.
- VI. Concepciones diversas sobre la salud y la enfermedad.
- VII. Normas de ética y moral.
- VIII. Formas de producción en las diferentes culturas.
- IX. Organización social familiar, comunitaria y extracomunitaria.
- X. Fiestas y celebraciones culturales.
- XI. Formas de reproducción de los valores culturales.
- XII. Cambios económicos, sociales y materiales ocurridos en las diferentes culturas a lo largo de la historia.

## NOTAS

- 1 Esta exposición tiene como base la Fundamentación del Eje Transversal de Interculturalidad, elaborado conjuntamente por la autora y por Luis De la Torre, en el marco de la validación de la Reforma Curricular para la Educación Básica de 1994.
- 2 Para propósitos del presente artículo no entraremos en la discusión de definiciones de términos como “nacionalidad”, “grupo étnico” o “grupo sociocultural”.
- 3 Ver Sáenz 1982:99, Aguirre Beltrán 1992:45, Gamio 1973: Cap. 7, Plaza 1988: 48 50.
- 4 Stutzman 1993:64.
- 5 Ibid. pp. 56-57.
- 6 Wulf, Cristoph, 1993:117.
- 7 Kuper, Wolfgang. “Cooperación científica entre universalidad y autonomía cultural”. PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION, enero-marzo de 1992, Tomo VI, No. 21, p. 10. Kuper fue asesor del PEBI de 1990 a 1993.
- 8 Ibid.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo  
1992 *El proceso de aculturación*, México.
- AMADIO, Massimo  
1989 “La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina”. En *Pueblos indios, Estados y Educación*. López y Moya, eds. Quito: PEBI/MEC-GTZ.
- ANSION, Juan  
1989 “Escuela e ideología del progreso en comunidades de la sierra peruana”. En *Pueblos indios, Estados y Educación*. López y Moya, eds. Quito: PEBI/MEC-GTZ.
- BARTH, Fredrik, comp.  
1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CARRIONI, Gina  
1990 “Interculturalidad”. En *Etnoeducación, conceptualización y ensayos* Bogotá: Programa Etnoeducación, M.E.N.
- COLOMBRES, Adolfo  
1976 *La colonización cultural de la América indígena*. Quito: Ediciones del Sol, Serie Antropológica.
- GAMIO, Manuel  
1973 “Nacionalismo revolucionario”. En *Arqueología e Indigenismo*. México.
- KUPER, Wolfgang  
1992 “Cooperación científica y autonomía cultural” en *Pueblos indígenas y Educación*. Quito: P.EBI-Abya Yala. No. 22.
- LOPEZ, Luis Enrique  
1995 *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la Educación Bilingüe Intercultural* Guatemala: CECMA.
- MOYA, Ruth  
1992 “Interculturalidad y educación bilingüe del Proyecto EBI en relación con los estudiantes del proceso educativo”. En *Pueblos indígenas y Educación*. Quito: PEBI Abya Yala. No. 22.
- PLAZA, Pedro  
1989 “Verdades y falacias de la política lingüístico-educativa en Bolivia”. En *Pueblos indios, Estados y Educación*. López y Moya, eds. Quito: PEBI-/MEC-GTZ.



RIVERA PIZARRO, Jorge

1987 *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. Quito: PE-BI/MEC-Abya Yala.

SAENZ, Moisés

1982 *México íntegro*. México: Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública.

STUTZMAN, Ronald

1993 “El mestizaje”. En *Transformaciones culturales y etnicidad en la sierra ecuatoriana*. Whitten, comp. Quito.

WULF, Cristoph

1993 “Conceptos básicos del aprendizaje intercultural”. En *Pedagogía intercultural bilingüe, fundamentos*. Kuper, comp. Quito: PEBI/MEC-GTZ.

# 4

## PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN GUATEMALA<sup>1</sup>

*Ruth Moya*

Xe Lajuj No'j, 07-13 de agosto de 1996<sup>2</sup>

### Presentación

La presente ponencia pretende destacar las principales propuestas para desarrollar la educación bilingüe intercultural en Guatemala en el marco de la Reforma Educativa prevista en los *Acuerdos de Paz Firme y Duradera*, particularmente en el del Punto 3, *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*. Para este propósito se examinarán simultáneamente los lineamientos de política desarrollados por las organizaciones mayas, los de las ONGs ocupadas de la educación y los del propio Ministerio de Educación a través de algunas de sus instancias técnicas y administrativas. Se examinarán, paralelamente, experiencias específicas de EBI que nos darán la pauta acerca del estado del arte de modo de poder ilustrar o, en su defecto, proponer, algunas salidas operativas para el futuro desarrollo de la EBI en el país.

### Los Acuerdos de Paz

En el proceso de negociación de los *Acuerdos de Paz* no cabe duda que la firma del Punto 3, *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*, despertó desde su firma -el 31 de marzo de 1995- un espacio de discusiones y análisis en torno a los derechos indígenas en general y a los

derechos educativo culturales en particular, dado que, dicho *Acuerdo* contempla la puesta en marcha de una Reforma Educativa que pueda responder a las exigencias sociales de los indígenas de Guatemala, cristalizadas de manera particular, en las posiciones de las organizaciones mayas.

Otro Acuerdo fundamental para el pueblo maya es el *Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria*, que también se refiere a la necesidad de llevar adelante la reforma educativa ya mencionada en el Punto 3, *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*.<sup>3</sup>

El *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* considera que la identidad y los derechos de los pueblos indígenas constituyen un aspecto de “trascendencia histórica” para el futuro de Guatemala; dicho reconocimiento se concibe como el sustento de *la construcción de la unidad nacional basada en el respeto y ejercicio de los derechos políticos, culturales, económicos y espirituales de todos los guatemaltecos*. A su vez en el *Acuerdo* se conceptualiza a la identidad de los pueblos *como un conjunto de elementos que los definen y, a su vez, los hacen reconocerse como tal(es)*. Para definir a la identidad maya se recurre a la argumentación de: *la descendencia directa de los antiguos mayas; la existencia de idiomas que provienen de una raíz común; la cosmovisión particular; la existencia de una cultura común basada en principios y estructuras del pensamiento maya, filosofía, conocimientos, concepciones estéticas, memoria histórica propia, organización comunitaria fundamentada en la solidaridad y el respeto; una concepción de autoridad sustentada en la ética y, por fin, la auto identificación como mayas*.

En términos globales, como se sabe, el *Acuerdo* plantea los derechos indígenas en torno precisamente de la identidad de los pueblos indígenas y la lucha contra la discriminación. A este último respecto plantea la lucha contra la discriminación legal y de hecho, el reconocimiento de los derechos de la mujer indígena, la apropiación de instrumentos internacionales como los previstos en la *Convención Internacional para la eliminación de toda forma de discriminación racial*, la aprobación del *Convenio 169*<sup>4</sup> y el Proyecto de declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas.

Así mismo el *Acuerdo* establece -en el acápite correspondiente a los *Derechos Culturales*-, que la cultura maya constituye el sustento de la cul-

tura guatemalteca la cual no puede desarrollarse sin el reconocimiento y fomento de las culturas de los pueblos maya, garífuna y xinka.

Respecto al idioma, considerado como elemento fundamental de la cultura, se proponen medidas tendientes al reconocimiento constitucional de los mismos; la promoción de los idiomas indígenas en el sistema educativo y en la prestación de los servicios sociales del Estado; el derecho de las comunidades indígenas de ser informadas en sus idiomas; la capacitación de jueces e intérpretes bilingües para la administración de la justicia<sup>5</sup>; la promoción y definición de las modalidades de oficialización de los idiomas mayas, bajo la vigilancia de la *Academia de Lenguas Mayas de Guatemala*, ALMG, y *en concordancia con criterios lingüísticos y territoriales*.

El *Acuerdo* integra así mismo el reconocimiento de los antropónimos y topónimos de etimología maya, el reconocimiento a la espiritualidad, el reconocimiento del valor histórico y de la proyección cultural de los templos, centros ceremoniales y lugares sagrados, el uso del traje y el desarrollo de la ciencia y tecnología de origen indígena.

El *Acuerdo* propone así mismo una nueva orientación de los medios de comunicación masiva para la defensa, desarrollo y transmisión de los valores culturales indígenas, erradicando cualquier forma de discriminación.

Igualmente se prevé el ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales y económicos, expresados en el nuevo papel de las comunidades y las autoridades indígenas y, como veremos cuando se analice la cuestión educativa, sustentados en la regionalización de país. Así mismo se plantea la promoción de la participación social indígena en todos los niveles, la aceptación y reconocimiento del derecho consuetudinario, los derechos a la tierra (regularización de la tenencia, uso y administración de los recursos naturales; restitución de tierras comunales y compensación de derechos; adquisición de tierras y protección jurídica de los derechos de las comunidades indígenas).

## La reforma educativa prevista en el Acuerdo

En materia educativa propiamente dicha, el Acuerdo (acápites III, Acuerdos Culturales, lit. g) prevé la realización de una reforma educativa que responda a la diversidad lingüística y cultural de Guatemala, que reconozca y fortalezca la identidad y valores indígenas y facilite el acceso de los indígenas a las distintas modalidades del sistema educativo. Propone, así mismo, tomar como punto de partida las experiencias existentes<sup>6</sup> y contempla, quizá por primera vez en una estrategia de pacto social, que el sistema educativo nacional incluya en las currícula nacionales las concepciones educativas indígenas. Concepto este último algo estrecho, a la luz de los aportes provenientes de las deliberaciones posteriores a la firma del Acuerdo y que se examinarán más adelante.

Nueve son las características de la Reforma Educativa prevista, como se resume a continuación:

1. Descentralización y regionalización, en concordancia con las necesidades y especificidades lingüístico culturales.
2. Participación protagónica de las comunidades en la definición de las currícula, calendario escolar y nombramientos de maestros.
3. Integración de las concepciones educativas maya y de los otros pueblos indígenas en una reforma educativa de carácter integral.
4. Ampliación e impulso de la EBI y valorización y estudio de las lenguas mayas.
5. Mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades a partir de la cultura, los recursos tecnológicos propios y el principio ético de la conservación del medio ambiente.
6. Inclusión en los planes educativos de contenidos tendientes a fortalecer la unidad nacional en el reconocimiento de la diversidad cultural.
7. Contratación y capacitación de maestros y técnicos indígenas para desarrollar la educación de las comunidades e institucionalización de los mecanismos de consulta y participación de las comunidades y organizaciones indígenas.

8. Promoción del derecho a la educación y ampliación de la cobertura educativa, particularmente en las áreas indígenas más deficitarias, a través de modalidades que faciliten la superación de los aludidos déficit.
9. Incremento del presupuesto nacional para la Reforma Educativa.

El *Acuerdo* estipula así mismo la formación de *Comisiones Paritarias* que puedan agilizar y poner en marcha tanto la reforma educativa como lo concerniente a los derechos a la tierra. Dichas comisiones estarán conformadas por representantes del gobierno y, en el caso del presente *Acuerdo*, por representantes de las organizaciones políticas mayas.<sup>7-8</sup>

### Impactos del Acuerdo en la discusión de la cuestión educativa

A algo más de un año de la firma del *Acuerdo* es necesario destacar la importancia de este instrumento de negociación política en la discusión y análisis de la cuestión educativa, en un debate en el que han intervenido múltiples actores sociales y que se ha centrado no sólo en el reconocimiento de los aspectos cuantitativos deficitarios de la educación guatemalteca sino que ha reconocido la simplificación o ausencia en el tratamiento de aspectos cualitativos importantes que han impedido el desarrollo de una educación congruente con la realidad socio lingüística, cultural, económica y social del país. Habría que insistir en el hecho de que el debate en cuestión ha sido tan dinámico que ha permitido desarrollar una serie de aproximaciones sucesivas sobre el carácter que debería tener la Reforma Educativa de manera que, las pautas generales contenidas en el texto original del *Acuerdo*, han tenido lecturas casi simultáneas -y no siempre coincidentes- en el seno de los distintos sectores sociales y culturales de la sociedad guatemalteca, como trataré de resumir y seleccionar, aún a riesgo de no recoger satisfactoriamente la riqueza de los debates mismos. A la par de los debates y en el contexto del nuevo gobierno del Presidente Arzú, se han dado así mismo algunas medidas que apuntan a cambios de carácter institucional y que se adelantan, por así decirlo, al ritmo de las deliberaciones promovidas desde la sociedad civil.<sup>9</sup>

## Las ideas en torno a la descentralización

No cabe duda que el punto (1) referido a la descentralización y regionalización educativas, tiene como antecedente próximo los desarrollos conceptuales y las medidas legales tomadas a fines de los ochenta para la regionalización del país y cuya operacionalización -en el plano educativo- en estos últimos años se ha visto limitada tanto por razones financieras como por razones conceptuales, técnicas y administrativas que justamente tienen que ver con la falta de concordancia entre la oferta del sistema educativo y las necesidades y especificidades lingüístico culturales sobre cuya subestimación llama la atención el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas.

En el Seminario Taller Nacional de Educación Indígena, efectuado en Xela entre el 17 y el 19 de agosto de 1995, y que tenía por meta el análisis de las implicaciones entre Reforma Educativa y Acuerdos de Paz, las organizaciones participantes en el evento analizaron el tema de la descentralización y regionalización educativa, teniendo en consideración, a más de los referentes legales, aquellos de la pluriethnicidad y pluriculturalidad.<sup>10</sup>

Quizá el punto más candente con respecto a la descentralización se refiera a la necesidad de eliminar las contradicciones entre medidas administrativas y conceptos de regionalización. Parecería ser que desde la perspectiva institucional se ha sustituido el previo concepto de regionalización<sup>11</sup> por el de departamentalización, como si se tratara de cosas realmente distintas cuando, en el fondo, se trata de una misma concepción de regionalización a ser desarrollado y aplicado en un nivel político administrativo menor: el de los departamentos de las mismas regiones.

Habida cuenta de que se llevaran a cabo todas las estrategias y acciones financieras y administrativas que permitieran la descentralización y desconcentración en los niveles de Departamento (lo cual también podía haberse efectuado a nivel de Región)<sup>12</sup> quedaría pendiente la cuestión de cómo responder al mejoramiento de la calidad educativa, teniendo en cuenta lo que significa la diversidad cultural y lingüística al tiempo que el desarrollo de las identidades a partir, precisamente, de la unidad linguo

cultural de los mayas en su conjunto y de las comunidades sociolingüísticas mayas más allá de las estrechas fronteras departamentales.

Pese a lo expuesto, al interior del Ministerio de Educación algunas instancias institucionales parecen comprender bastante bien el reto planteado por la existencia de la diversidad sociolingüística y cultural, la diversidad social, política, económica, ecológica y la necesidad de empatar tales especificidades con mecanismos técnicos y administrativos más congruentes y que amplíen los procesos consultivos y participativos de los grupos sociales específicos de la sociedad.

En la actual administración gubernamental la Ministra de Educación -al responder a una entrevista periodística sobre el tema de la descentralización- señalaba la importancia de reacomodar las partidas presupuestarias y el papel de los directores departamentales para resolver los nombramientos de maestros, definir las permutas, traslados y el funcionamiento del ciclo escolar, así como el valor de la iniciativa de ley de organizar las Juntas Escolares, compuestas de padres de familia y catedráticos, para evitar la corrupción en el proceso de otorgamiento de plazas.<sup>13</sup>

Hay sin duda, al menos en las propuestas, algunos elementos sobre la descentralización que van más allá de los de orden administrativo. Así por ejemplo la DIGEBI<sup>14</sup> entre sus políticas señala explícitamente la de:

*“Fortalecer la regionalización y desconcentración de las acciones técnico administrativas de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural -DIGEBI- en el marco del pluralismo y de la democracia”.*

Para los efectos de la descentralización, entre otras, señala las estrategias de consolidar las jefaturas regionales, departamentales y las supervisiones, la conformación de equipos multidisciplinarios de EBI en los niveles regional, departamental y local.

En un documento elaborado en noviembre de 1995 por 81 supervisores de la Región VI, del suroccidente del país, intitulado Propuesta de los Supervisores Educativos de la Región VI para la formulación de bases para la reforma Educativa<sup>15</sup> se adhiere a los lineamientos estipulados en el *Punto 3 de los Acuerdos* y se señala como *bases administrativas* de su propuesta de reforma, entre otros, la regionalización, descentralización y des-



concentración de la EBI en Guatemala, así como el que las comunidades educativas sean responsables de seleccionar y remocionar a los maestros.

A la luz del proyecto de identidad propuesto por los mayas no cabe duda, me parece, que “departamentalizar” la lengua y la cultura resultaría en un contrasentido político e incluso técnico para esa misma propuesta de unidad e identidad y que, la recuperación de los aspectos de la divergencia (cultural, lingüística, ecológica, social...), bien que deban ser tomados en consideración no podrían sustituir a los de unidad. Dicho a través de una pregunta y de un ejemplo, ¿cómo se implementarían las propuestas curriculares para los k'iche's o los mames en los distintos departamentos y regiones donde se encuentran actualmente? Este debate deberá tener en cuenta la propuesta ya formulada por algunos intelectuales mayas, especialmente aquellos ligados a la ALMG, consistente en *concebir la regionalización desde criterios sociolingüísticos y culturales* que no necesariamente tienen que entorpecer los procesos de departamentalización -e incluso de municipalización si se quiere- pero sin superponer, a nivel cualitativo, las identidades localistas a la identidad del pueblo maya y sin impedir, a nivel técnico y administrativo, la procura de nuevos y más creativos mecanismos de coordinación.

El tratamiento de la descentralización necesariamente tiene que ver con el punto 2, en lo tocante a la *participación de las comunidades en la definición de la currícula*; con el punto 3, en lo relacionado con la *integración de las concepciones educativas maya y de los otros pueblos indígenas en una reforma educativa de carácter integral* y, con el punto 4, que toca a la *ampliación e impulso de la EBI y a la valorización y estudio de las lenguas mayas*. Sobre este último aspecto, la valorización de las lenguas mayas, llamaría la atención sobre el hecho de que la valorización de las lenguas va aparejada a la ampliación de sus funciones sociales y a su desarrollo escriturario no sólo en la escuela, lo que tiene como pre-requisito la unidad normativa de la lengua. Valga también la ocasión para señalar los peligros que acarrea para la implementación de una propuesta de normatización lingüística la versión hiperdialectalizante de la lengua que manejan algunos lingüistas más de fuera que de dentro del país.

Uno de los logros conceptuales con respecto a la unidad e identidad y que me permito situar como uno de los más relevantes, proviene, precisamente, del *Consejo Nacional de Educación Maya*, CNEM. En el **Seminario Nacional de Educación Maya por la Paz, hacia una propuesta maya de la Reforma Educativa Nacional**, efectuado en Quetzaltenango del 30 de mayo al 01 de junio de 1996<sup>16</sup>, al proponer sus lineamientos de política para la Reforma Educativa el CNEM sustentaba la pertinencia de la *identidad indígena* teniendo como referente la existencia de *pueblo*, superando de esta manera, el concepto institucionalizado de “comunidad educativa” que tiene justamente el peligro de no trascender las fronteras ni espaciales ni temporales cuando de lo que se trata es de entender que la identidad de los pueblos mayas, por definición trasciende los límites del tiempo y las fronteras del espacio devenido de definiciones administrativas, porque se articula desde la preservación de la memoria histórica, de los mitos y saberes compartidos, de las estrategias de resistencia, adecuación o sobrevivencia en un contexto social que hace del desarrollo una posibilidad que sólo puede confirmarse con la paz y la creación de mecanismos y acciones confluente que propicien realmente dichos cambios.

No puede imaginarse el punto 5 del Acuerdo, relacionado con el *mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades a partir de la cultura, los recursos tecnológicos y el principio ético de la conservación del medio ambiente* sin imaginar medidas globales de política social que impliquen la convergencia de inversiones para el desarrollo social, económico y cultural así como para el manejo de los recursos ambientales en función de la población nacional en situación de extrema pobreza. Lo que subyace por tanto son los conceptos mismos de desarrollo y la viabilidad de que, a través de *la reforma educativa y de otras reformas sociales*, la escuela pueda contribuir congruentemente con esa finalidad estratégica.

### Los debates sobre la interculturalidad

Uno de los debates más interesantes propiciados a partir de la firma del *Punto 3 de los Acuerdos de Paz* ha sido el referido al concepto de *interculturalidad*. No se trata de que la noción misma haya estado ausente en

los debates anteriores, se trata más bien de que el concepto en cuestión se ha ido enriqueciendo en la medida en que se ha ampliado su discusión y las posibilidades de su aplicación concreta en el aula.

Ya por los años 1986-87 el PRONEBI, como su sigla lo indica, se denominaba “Intercultural” aunque, al parecer, en la entidad no se hubiese profundizado en el valor teórico y operativo de la adopción de tal designación. La actual DIGEBI, al adoptar su política de *interculturalidad* señala como estrategia un importante concepto de unidad:

*Impulsar la unidad en y de las comunidades lingüísticas a través de capacitaciones, talleres y trabajos técnico pedagógicos.*

Algo antes de esta última declaración de la DIGEBI el *Sistema Nacional de Capacitación Educativa*, SINCAE (antiguo SIMAC) abogaba por una educación intercultural, a través de un currículum intercultural.<sup>17</sup> Para ello se sustentaba en: la multietnicidad y el multilingüismo de Guatemala y reconocía en los aportes de la planificación lingüística una alternativa para eliminar el asimilismo lingüístico (desde el castellano) y promover el valor y unidad de las lenguas indígenas. Reconocía así mismo como experiencias de educación intercultural la *Franja de Lengua y Cultura Maya*, las *Escuelas Mayas* y al propio PRONEBI.

Líneas arriba planteábamos el impacto de la firma del *Punto 3 del Acuerdo* en cuanto a las reflexiones sobre interculturalidad. En efecto, en las regiones educativas la discusión del concepto de interculturalidad está relacionado con el de la unidad en la diversidad, y señala como referente del debate el *Punto 3 de los Acuerdos de Paz*. En el mencionado encuentro de los supervisores de la Región VI y en el aludido documento **Propuesta de los Supervisores Educativos de la Región VI para la formulación de bases para la Reforma Educativa** se señalan como *bases culturales* para la Reforma, las ideas que a continuación se sintetizan:

1. Que en cada comunidad educativa de la Región VI el proceso de enseñanza-aprendizaje se base en la práctica de patrones culturales (costumbres y tradiciones, idiomas, trajes, artesanías, artes, literatu-

ra, agricultura, cosmovisión, música, escultura, pintura, religión, danza, deportes y ciencia).

2. Que en cada comunidad se impulse la reforma educativa para el pueblo maya, considerando fundamentalmente el combate a los actuales niveles de pobreza, analfabetismo y subdesarrollo.
3. Que en cada comunidad se reconozca, valore e impulse la coexistencia de las culturas maya, xinka, garífuna y ladina.
4. Impulsar la enseñanza de la historia maya, con la participación de las organizaciones mayas y contando con el apoyo del Estado.
5. Que en todos los establecimientos educativos se fomente el uso del traje típico.
6. Fomentar la investigación participativa en el marco histórico de la comunidad.
7. Promover la presencia y participación del pueblo maya en los espacios de poder.

Entre las *bases lingüísticas* del mismo documento se señala las siguientes:

1. Promover la elaboración de textos con la historia de los idiomas mayas, xinka, garífuna y castellano.
2. Promover el proceso de enseñanza-aprendizaje en el idioma de la comunidad.
3. Incluir en los pensum de estudios, de todos los niveles educativos, el idioma predominante en la región o comunidad.
4. Recomendar a la ALMG la divulgación del contenido histórico de las lenguas mayas.
5. Seleccionar a maestros bilingües que hablen el idioma de la comunidad.
6. Concientizar a las comunidades sobre la importancia del uso de la lengua materna para el aprendizaje.

Entre las *bases pedagógicas* así mismo se señalan las que se resumen a continuación:

1. Promover la investigación de la cultura maya para la conformación del currículum intercultural.
2. Capacitar al magisterio en las costumbres y tradiciones de la cultura nacional.
3. Promover la tecnificación del proceso de aprendizaje para que este sea activo y creativo.
4. Promover la creación de carreras técnicas de corto plazo que respondan al desarrollo integral de la comunidad.
5. Promover la elaboración de un currículum orientado a cada pueblo de acuerdo a las características, realidad y utilidad y de acuerdo a los avances técnicos, científicos, económicos y culturales.
6. Promover la participación de la comunidad educativa en la formulación de los contenidos programáticos.
7. Promover la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del idioma, matemática, estudios sociales, ciencias naturales y otras áreas de la cultura maya.

Al analizar los aportes del CNEM en el ya mencionado **Seminario Nacional de Educación Maya para la Paz**, sugería que uno de ellos consiste en reconocer a la identidad como base de la interculturalidad y éstas como pilares de la Reforma Educativa:

*Para el logro de los objetivos se reconoce el fortalecimiento de las identidades y la promoción de la interculturalidad como ejes principales de acción y como base para la construcción de una nueva nación guatemalteca.<sup>18</sup>*

El texto en mención también alude a otros ejes de la Reforma:

*También se consideran como ejes la educación para la vida y el trabajo, la educación para una cultura de paz en desarrollo, la educación para la valoración de la Persona Humana en la vida de la comunidad, la educación en el contexto de un desarrollo integral, armónico, equilibrado y de respeto pleno a la naturaleza.<sup>19</sup>*

Los ejes anteriormente comentados se inscriben en la visión filosófico-cultural del CNEM para la Reforma, que a mi juicio, profundiza la idea de *mayanización* de la cultura guatemalteca. Los elementos centrales que hacen esta visión, en resumen, son los siguientes:

1. Los valores que orientan el estilo de vida y la manera de ser de los mayas.
2. El perfeccionamiento de la persona humana en su relación con la naturaleza y el cosmos.
3. La riqueza de la experiencia, tradición y cotidianeidad de los pueblos.
4. La integralidad e inclusión, como un proceso que se recrea y evoluciona.
5. La interculturalidad.

Para el CNEM la *interculturalidad* debe reunir las características que a continuación se transcriben:

1. Fomento a la identidad propia y vivencia de los valores de la comunidad.
2. Respeto, convivencia y aprendizaje de otras culturas sin perder la propia identidad.
3. Racionalización de la tecnología moderna.
4. Convivencia armónica y equilibrada con la naturaleza, pensando en el bien de la comunidad que se concibe en el principio de la complementariedad como un todo.
5. Inclinación y orientación al bien común.
6. Conocimiento del pasado para comprender el presente y proyectarse hacia el futuro.
7. Conciencia crítica y autoestima.
8. Reconocimiento (de) que el idioma materno, además de ser un vehículo de comunicación, es una de las manifestaciones culturales más importantes para el proceso educativo, a través del cual se refle-

ja su propia visión del mundo y las raíces más profundas de la cultura.<sup>20</sup>

Es de señalar que la interculturalidad y la mayanización así concebidas por el CNEM constituyen elementos vertebradores de la Reforma Educativa para la educación de todos los guatemaltecos:

*Con el fin de lograr la equidad, la unidad nacional y la interculturalidad, generalizar la educación maya en todos los niveles de estudio.<sup>21</sup>*

Como se ha venido sugiriendo, la riqueza de ideas sobre interculturalidad proviene, esencial aunque no exclusivamente, del sector maya de la sociedad guatemalteca. En condiciones de restauración y restañamiento de las heridas producidas por los 36 últimos años de violencia, el diálogo intercultural se convierte en una posibilidad de construir la paz, como agudamente lo señala el periodista kaqchikel Maysel:

*Los estereotipos racistas y discriminadores, la imposición de patrones ajenos a nuestra realidad han causado una enajenación que ha provocado una falsa identidad, que ahora impide reconocer la verdadera identidad que contiene los valores y principios reales que aún practicamos a diario. (...) hemos discutido la necesidad de generar un diálogo intercultural, con las condiciones y bases necesarias para que tanto mayas, ladinos, garífunas y xinikas podamos hablar sobre nuestras diferencias y detectar los elementos comunes existentes dentro de cada cultura, que pueden componer la identidad guatemalteca y a partir de ello construir el proyecto político nacional para el Estado guatemalteco, apegado a nuestra realidad multicultural.<sup>22</sup>*

No cabe duda que a las ideas formuladas por los mayas respecto a identidad e interculturalidad les salen al paso posiciones, sobre todo ladinas, que reclaman la guatemalidad más allá de cualquier identidad particular<sup>23</sup> aunque no es menos cierto que para muchos ladinos comprometidos con los procesos de paz la interculturalidad para todos es parte de una alternativa nacional.

## Los debates sobre la participación social

En el **Primer Congreso de Educación Maya en Guatemala** efectuado en agosto de 1994 (esto es *antes* de la firma de Punto 3 *Acuerdo sobre Identidad...*) al plantear los fundamentos de la educación maya se sustentaba la necesidad de poner en marcha los tradicionales mecanismos consultivos practicados por el pueblo maya, lo que equivale a concebir este mecanismo como una de las formas deseables de la participación social:

*Tomando en cuenta la importancia de los valores comunitarios como la consulta, la equidad, el respeto y el consenso como prácticas de la vida maya, debe mantenerse la presencia individual e institucional en la toma de decisiones políticas que directa o indirectamente afectan la estabilidad del pueblo maya, su cultura y su relación armónica con el desarrollo integral y la naturaleza.*<sup>24</sup>

En el **Seminario Nacional de Educación Maya para la Paz** el CNEM aborda el problema de la *participación social* en el ámbito de la ya comentada *regionalización*:

*En el marco de lo establecido como políticas de descentralización y desconcentración del Estado guatemalteco, para el pueblo maya estas deben significar una mayor y más amplia participación activa en los niveles de decisión de la comunidad y una adecuada distribución de los recursos privilegiando la educación primaria y, por principio de equidad, lo rural ante lo urbano como requerimiento para la realidad del pueblo maya.*<sup>25</sup>

La apertura oficial para la participación social en la educación, se cristaliza, teóricamente, en la participación de los padres de familia a través de sus organizaciones específicas para dar un imput cualitativo al proceso educacional. Desde una perspectiva práctica, ya en el gobierno del Presidente de León Carpio, el Ministerio de Educación definió la participación de los padres de familia en el nombramiento de maestros y en su posible remoción. Esta decisión, al parecer, atrae diversas controversias e incluso oposición por parte de algunas autoridades educativas que ven así limitado su campo de acción. Esta decisión de ampliar las facultades de los



padres de familia, como lo vimos anteriormente, es también parte de la actual política educacional<sup>26</sup> y sin duda constituye una importante expectativa entre los mayas, aunque quizá más ligada al proceso de socialización *en y desde* la cultura propia<sup>27</sup> y, sobre todo, a la gestión de proyectos educativo culturales en manos comunitarias (vía cooperativas u otras formas).

### Las ideas guatemaltecas en el contexto regional

Quisiera señalar que, a mi juicio,<sup>28</sup> las ideas sobre identidad, interculturalidad, participación, etc., tienen sus raíces en el pensamiento indígena latinoamericano el cual, en términos globales ha alcanzado logros como los siguientes:

1. El haber potenciado la propia identidad indígena como recurso para sí, esto es, para el desarrollo de los pueblos indígenas.
2. El haber sustentado el concepto de identidad como un proceso y no como un hecho acabado; proceso en el cual es fundamental la recuperación y afirmación de la memoria histórica de la cual forma parte la construcción simbólica.
3. El haber propuesto el desarrollo social y cultural indígena como una vía legítima del desarrollo endógeno que permita niveles de reproducción material y espiritual de los pueblos indios al tiempo que este mismo desarrollo se pueda constituir en sustento de una alternativa civilizatoria para el conjunto de las respectivas sociedades nacionales.<sup>29</sup>
4. El haber usado la noción de interculturalidad como la posibilidad de la descolonización de las relaciones interétnicas, lo que supone, en consecuencia, la posibilidad de un diálogo a partir de la afirmación de sí, reconociendo como punto de partida del análisis el carácter colonial de las relaciones sociales interculturales, lo que a su vez supone el desmontaje de las relaciones de opresión y expoliación y las posibilidades de materializar un horizonte democrático para las sociedades nacionales.

5. El haber caracterizado a la noción de la interculturalidad como el conjunto de relaciones sociales que propician la participación para la democracia.

La estrategia indígena guatemalteca sobre interculturalidad no ha sido, en lo esencial, muy diferente de lo que acabo de señalar. Existe una especie de horizonte ideológico común de los movimientos indígenas latinoamericanos en la medida en que al concepto de interculturalidad se le ha dotado el sentido de búsqueda de diálogo, de reconocimiento de la identidad diversa, de admisión y reconocimiento de los valores, de los símbolos, de las expectativas del otro, de las necesidades de ejercer los derechos de la reproducción biológica y cultural en condiciones de una cierta equidad.

Quizá deban resaltarse sin embargo algunos elementos peculiares que me parece que dan originalidad al tratamiento de la cuestión indígena guatemalteca por parte de los propios indígenas. Se trata de lo siguiente: por un lado, la adhesión simbólica al pasado maya es parte de una práctica política que afirma *ahora* una *identidad pan maya en construcción* que busca conjurar los faccionalismos de toda índole, al plantear como fundamentación de la identidad socio histórica específica el referente de un tronco lingüístico común y de una cultura maya también común; tal adhesión supone la auto identificación con la historia pasada y presente de los mayas, con su universo simbólico, ético, estético y material.

Es cierto que en el dominio puramente lingüístico -y este es un ejemplo pues podrían añadirse otros-, la idea de la *mayanidad* para los mayas todavía puede y debe contribuir de un modo mucho más potente a la construcción de la unidad y de la normatización de las lenguas y a su uso en los diversos ámbitos de la vida social. Este último es un proceso que tiene las posibilidades de ir decantándose si entre los propios mayas se clarifica que esta propuesta de unidad idiomática en los niveles normativos escriturarios tiene como meta final la construcción de una identidad lingüística que, entre sus posibilidades contiene la de configurar un instrumento de cohesión y de conservación, producción de conocimientos sobre lo ancestral y sobre lo nuevo, cuya validación sea confirmada por la pertinencia

del proyecto social y cultural para los mayas y para los otros guatemaltecos no mayas. Aquí deberá decantarse también cómo esta noción de mayanidad desarrolla y acoge la idea de lo *popular*, pero esto último es parte de otro momento de la reflexión.

Por otro lado, encuentro en la propuesta de *mayanización* de todos los guatemaltecos, el esbozo de ese horizonte civilizatorio que permitiría que toda la sociedad guatemalteca pudiera desarrollarse sin negar su pasado y sirviéndose de él para imaginar y programar el devenir.

En términos educativos creo que la propuesta de mayanización de los contenidos culturales de la escuela de los mayas y de los no mayas es la concreción de una propuesta de interculturalidad que admite como un punto de partida lo propio, porque esto propio ha sido lo enajenado. Esto significaría, en términos pedagógicos, partir de lo conocido pero ahora revalorado y en condiciones de ser sistematizado y desarrollado.<sup>30</sup>

Esta propuesta apela así mismo a la posibilidad y a la necesidad de tomar como uno de los fundamentos del remodelamiento de una nueva identidad nacional precisamente lo que ha estado oprimido y desvalorizado, condición insoslayable para la consistencia y sostenibilidad de los procesos de paz. Va de suyo que con esta identidad remodelada en un proceso civilizatorio propio existe mayor viabilidad para proponer un tipo de desarrollo alternativo, endógeno y no excluyente del desarrollo general del país y de la región. Aquí se vuelven a dar contradicciones con el nivel macro social y macro económico pero, al fin de cuentas, es con las estructuras englobantes de nivel mundial con las que tienen que lidiar todas nuestras sociedades.

Esta comprensión de la interculturalidad no excluye y más bien exige la asunción de los saberes y conocimientos del otro, porque la noción misma *no está reñida* con el proyecto de desarrollo moderno, sin embargo tal selección de los saberes, conocimientos, valores, etc., del otro deberían guardar consonancia con el proyecto general de construir una sociedad guatemalteca democrática y en condiciones de vivir la paz y un desarrollo congruente con las especificidades del país. Los aportes que en este sentido pueda generar la sociedad ladina son útiles tanto a los mayas como a los propios ladinos.

La noción de interculturalidad en América Latina históricamente partió de la concepción del diálogo entre culturas en condiciones de equilibrio y de construcción consensual para pasar a admitir la existencia del conflicto y del disenso para *crear las condiciones* de diálogo. Como vemos las dos cosas se parecen pero no son exactamente lo mismo. En ese primer momento se supuso la posibilidad de la alimentación y retroalimentación de la información cultural de manera equitativa y equiparable. En el segundo momento, vista la relación de desequilibrio cultural (yo prefiero decir de conflicto cultural) se visualizó como *condición del diálogo* la afirmación de lo propio para seleccionar lo del otro. En cualquiera de estos dos grandes momentos de la evolución del concepto existió el reconocimiento de que *la asimilación o la integración* a las estructuras y modelos culturales envolventes *no era y no podía ser el horizonte de la interculturalidad*. Dicho de otro modo, por definición, la interculturalidad sería excluyente de la asimilación promovida desde la lógica de la dominación colonial interna o externa.

No siempre el discurso sobre la interculturalidad desde la perspectiva del dominado ha tenido la precisión que acabo de atribuir a estos dos momentos, entre otras cosas porque en ocasiones, al mismo oprimido se le hace necesaria la estrategia de asumir la ideología del otro, sobre todo cuando la sociedad política latinoamericana se siente amenazada, de alguna manera, por la potencialidad de un modelo de relaciones interculturales no equilibradas sino justas, lo que supone, como se deriva fácilmente, que se debe potenciar lo minorizado y oprimido para de alguna manera llegar a ese equilibrio equitativo.

Como sea, las ideas sociopedagógicas sobre interculturalidad han servido para educar a todos en el ejercicio de los derechos culturales, de los derechos de los pueblos y, en general, en el convivir democrático y pacífico.

Sintetizando, diría que las ideas pedagógicas sobre interculturalidad han permitido desarrollar este tipo de lineamientos:

1. La diversidad cultural y sociolingüística es un recurso del desarrollo en general y del desarrollo educativo, cultural y artístico en

particular pues coloca a disposición de los sujetos los conocimientos, valores, estrategias, mecanismos, experiencias, etc., para afirmar lo propio y para facilitar la apropiación de otros saberes, valores, etc.

2. La asunción de la interculturalidad presupone una capacidad selectiva de los valores, prácticas, conocimientos, tecnologías, instrumentos, procedimientos, maneras de ser y de hacer, etc., respecto a lo propio y respecto a lo ajeno.  
La selección misma de lo propio y de lo ajeno como contenidos educativos, como metodologías, como medios, como procesos de los aprendizajes a su vez se determina por su valor estratégico real para afirmar y asegurar las condiciones de un desarrollo social, educativo, cultural y lingüístico justo.
3. La noción de interculturalidad adquiere así una dimensión ética que pone en contrapunto los presupuestos morales supuestamente universales, entre otras razones porque renueva su comprensión del derecho consuetudinario y lo coloca en la perspectiva de una modernidad deseable.
4. La noción de interculturalidad presupone la participación y la priorización del interés de los educandos, justamente porque visualiza una interacción comunicativa más equilibrada entre el maestro y los estudiantes, entre la escuela y la comunidad con sus organizaciones e instituciones.

### **Los proyectos educativos guatemaltecos: realidades y propuestas de cambio**

Aquí en Guatemala la modalidad bilingüe, como hemos visto, se define como intercultural, pero la dimensión de la interculturalidad aparece, a mi juicio, tanto en la propuesta de la Franja Maya, como en los proyectos de las Escuelas Mayas. Así mismo la llamada escuela nueva unitaria, en su modalidad bilingüe, se define como intercultural (NEUBI).

Quisiera, con todo el respeto pero con la claridad necesaria, señalar que si bien la palabra *intercultural* consta en la nomenclatura de la escuela

la de DIGEBI como en la de la NEUBI, todavía no se ha desarrollado suficientemente la propuesta de la interculturalidad, o si se quiere la interculturalidad todavía es una nomenclatura, pero no llega a ser una propuesta ni de contenidos ni de metodologías, lo cual, a su vez, se refleja en los textos escolares y en los modelos de capacitación a los docentes.

¿Qué es lo que ha ocurrido aquí para que podamos afirmar que existe este desfase? Seguramente hay muchas causas, que en el proceso han configurado las actuales características de los dos modelos, pero, para los efectos del análisis podemos constatar los siguientes aspectos problemáticos:

1. No se ha partido, en la presentación del área de la lengua maya ni de las características culturales (simbólicas, de cosmovisión, de etnotaxonomías), que se reflejan en la lengua. Tampoco se han reflejado a cabalidad las estructuras idiomáticas de la respectiva lengua maya en la presentación gramatical.
2. Desde el castellano se han traducido contenidos a la lengua maya, transponiendo incluso para el nivel gramatical criterios estructurales del castellano. De este modo, la lengua maya se ha convertido en recipiente de contenidos culturales no mayas.
3. La presentación de la pan etnicidad maya, ni su idea de totalidad y diversidad aparece en la propuesta educativa.
4. La cultura ladina tampoco es presentada a través de sus estructuras simbólicas, clasificatorias, valorativas, etc.
5. No se percibe una selección estratégica de los contenidos culturales ladinos y se asume como lo ladino conceptos a menudo obsoletos de la llamada ciencia occidental. Se presenta así una pobre versión de la cultura ladina y, en cualquier caso se propone a la propia cultura ladina como un producto de las hibridaciones devenidas de la vertiente maya y de la criolla ladina local.
6. A nivel metodológico, no se reconocen ni utilizan las formas y mecanismos de la transmisión de saberes de la cultura maya, ni aparece un reflejo de los modos de pensar la cultura y la naturaleza propios de cada uno de los dos grandes ámbitos culturales.

La experiencia con las escuelas mayas representa un esfuerzo integrador de lo maya en lo occidental pero esta integración no deja de ser mediatizada por la cultura ladina, de ahí que, en lugar de proponer una lógica estructurante de lo maya, incluya en los planes y programas de estudio elementos relativamente aislados de la cultura maya; por otro lado, la misma cultura maya se confina a las asignaturas sociales y deja de lado la presentación e inclusión del pensamiento tecnológico o matemático producidos por la civilización maya.

La misma observación hecha para la DIGEBI y la NEUBI es válida para estas otras experiencias educativas.

Con todo, es preciso reconocer que estos esfuerzos deben ser rescatados porque constituyen las experiencias concretas que pueden ir afinándose y mejorándose en un proceso de consulta, de identificación y de selección permanentes.

### **Algunas ideas directrices para la política de la Reforma Educativa**

#### *La identidad y la interculturalidad*

Diría que la cuestión de la identidad y de la interculturalidad para la Reforma Educativa se puede expresar en tres niveles:

- a. en el nivel político,
- b. en el nivel de los contenidos educativos,
- c. en el nivel pedagógico y comunicacional.

En el nivel político me parece importante recoger, de modo sistemático, las propuestas que sobre el mismo tópico han hecho otros movimientos indígenas latinoamericanos, enriqueciéndolos con la propuesta maya.

El horizonte del diálogo cultural y del nuevo orden civilizatorio para todos los guatemaltecos debería inspirar por tanto la educación de los

monolingües castellano hablantes y la de los bilingües indígenas y garífunas.

El concepto de interculturalidad supondrá la diversidad y el afianzamiento de lo popular nacional, si se quiere que la educación sirva para la identidad en crecimiento y desarrollo y si se aspira a que la educación esté al servicio del desarrollo endógeno.

En el nivel de los contenidos y de su distribución en áreas y por fin asignaturas, unidades, lecciones, horas de clase, deberá partir de una concepción holística de la cultura indígena y de una concepción holística de la cultura ladina, lo que no excluirá la selección y graduación de los contenidos según las necesidades y las posibilidades de aprendizaje de los educandos.

Esta concepción holística tiene como precondition la sistematización y la selección intencional de lo que se quiera presentar de una u otra culturas. El objetivo central es que la escuela sea pertinente al contexto y a las expectativas sociales y cognoscitivas de la población, en particular de aquellos segmentos hasta ahora oprimidos.

Finalmente en cuanto al nivel pedagógico y comunicacional la propuesta de interculturalidad debería convertirse en el manejo pragmático, en el aula, de los mecanismos culturales que posee una u otra culturas, en la transmisión de saberes, valores, etc., en la adecuación de los procesos del pensar y del aprender, en el manejo de las formas comunicacionales que aseguren la interacción activa y entre el educando y el maestro y entre éstos y la sociedad.

### *La participación social*

A lo largo de este trabajo se ha insinuado que la línea de la participación social es una de las más potentes para sustentar y sostener la reforma educativa. Esta línea exige una profunda y pormenorizada atención a los diversos sectores sociales guatemaltecos, especialmente al conformado por los pueblos indígenas.

Huelga decir que la participación social tiene como pre condición la implementación de una política social y cultural de amplio espectro, que



garantice los derechos básicos de los guatemaltecos, en estrecha concordancia con los derechos humanos y los derechos de los pueblos.

Una lección, si cabe el término, de otras reformas educativas latinoamericanas es la importancia sustantiva que tienen en todo este proceso los maestros organizados, por su posibilidad de constituirse en aliados naturales de los procesos de cambio educativo pero también en obstaculizadores del mismo si no se sienten consultados y convocados para este amplio debate de carácter nacional.

#### *La sostenibilidad de la democracia, equidad y la paz*

Todo esfuerzo de la Reforma Educativa deberá crear las condiciones para una pedagogía de paz en desarrollo, concepto complementario a los dos anteriores. Por lo expuesto anteriormente la creación de condiciones de democracia, paz y desarrollo deben ocurrir fuera del aula y reflejarse en ella. No es posible una educación para la paz y el desarrollo en condiciones socioculturales adversas reforzadas, entre otros mecanismos, por la escuela.

Los objetivos de la paz, equidad (social, lingüo cultural, de género) y desarrollo tienen que ver, en el plano pedagógico, tanto con contenidos como con metodologías y formas de organizar la escuela.

#### *La relevancia de la escuela para la vida y el trabajo*

La escuela debe contribuir a desarrollar aprestamientos, habilidades, aprendizajes y maneras de seguir aprendiendo contenidos y estrategias útiles para la vida y el trabajo, en congruencia con el medio ecológico y socio cultural.

Es en esta perspectiva que la escuela debe seleccionar, desde una lógica de relevancia social, los contenidos, métodos y demás mecanismos que permitan este logro, en función del desarrollo social de la mayoría de la población guatemalteca.

## NOTAS

- 1 Este texto fue presentado como ponencia al **Primer Congreso de Estudios Mayas**, realizado en la sede de la Universidad Rafael Landívar, Guatemala, 7, 8 y 9 de agosto de 1996.
- 2 Este acuerdo fue suscrito en marzo de 1995, en la Ciudad de México por parte del Gobierno de la República y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca. Ver: Kijunamil Amaq'ib'/Naciones Unidas, Punto 3 del *Acuerdo de Paz Firme y Duradera, Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, suscrito en la Ciudad de México por el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, 31 de marzo de 1995*, 2a. ed., Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala, Guatemala, abril, 1995.
- 3 Una crítica maya a este acuerdo sobre la cuestión agraria es que la totalidad de los compromisos asumidos corresponden al gobierno sin dejar un espacio para “*la participación directa y explícita de toda la sociedad*”. El *Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala*, COMG, avala el *Acuerdo sobre aspectos socioeconómicos y situación agraria* porque contribuye a concluir el enfrentamiento armado interno, que de modo particular ha afectado a los mayas, pero exhorta a continuar el diálogo porque se trata de “*un instrumento que no contribuye a propiciar condiciones básicas y reales para la construcción de una paz auténtica, firme y duradera*”. En: *Rutzijol*, No. 15.  
Por su parte la Coordinadora de Organizaciones Mayas de Guatemala, COPMA-GUA, exige dar vida a este Convenio recientemente firmado, a través de cambios sustanciales en lo económico, político y cultural. En: *Mayas exigen reorientar Acuerdo socioeconómico*, Prensa Libre, Guatemala, 01 de julio de 1996, p. 16. Ver también: José Angel Zapeta, *Ciertas contradicciones, Lectura maya del acuerdo socioeconómico (III)*, El Regional, sábado 6 de julio de 1996.
- 4 Algunos partidos políticos de centro izquierda en la etapa pre electoral se expresaron en favor de la firma del *Convenio 169*. Una muestra de lo dicho ocurrió, en el foro sobre derechos indígenas y educación al que asistieron los candidatos a Diputado por la región de Quetzaltenango. Ver: PEMBI (ed.), *Derechos humanos e indígenas en educación: Un enfoque de los partidos políticos, Relato General del Foro Debate Regional*, auspiciado por la Campaña Nacional para la Participación Ciudadana/Fund. R Menchú, PEMBI, MINUGUA, Quetzaltenango 27 de octubre de 1995 (*Primera Edición. Editorial Rutzijol. Agosto 1996*).  
Las organizaciones mayas por su parte presionaron al Congreso para que se diera la ratificación del Convenio 169. La víspera de su suscripción las organizaciones ma-

yas realizaron, durante toda la noche, una vigilia frente al Congreso, con participaciones de diversos dirigentes en cuyas intervenciones se destacaba la importancia de que el Gobierno Nacional atendiera a los derechos indígenas. Los seis diputados mayas, independientemente de su filiación partidaria, jugaron un papel importante para que el Convenio fuese aprobado por el Congreso de la República y suscrito el 25 de marzo de 1996, mediante Decreto 9-96. Entre los considerandos del Decreto se menciona la opinión favorable de distintas instancias estatales (el Instituto Nacional de Transformación Agraria, la Procuraduría de los Derechos Humanos, la Comisión especial de atención a refugiados y repatriados, el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, los ministerios de Salud Pública, Energía y Minas, Educación, Trabajo y Previsión Social, Defensa y de Relaciones Exteriores) y de las organizaciones mayas, razón por la cual la Corte de Constitucionalidad emitió su opinión favorable. En el artículo primero del Decreto, de su aprobación, se establece que la misma “no afecta derechos adquiridos, ni tiene efectos retroactivos” lo cual, a su vez fue considerado por los mayas como una limitación que, eventualmente, podría afectar de modo particular los derechos de los indígenas a la tierra.

- 5 La Universidad Rafael Landívar viene desarrollando, desde 1995 y en la sede de Quetzaltenango, un programa universitario para la formación de traductores legales indígenas, en la perspectiva de contribuir a la formación de los recursos humanos en este campo. Por su parte, MINUGUA está examinando en estos mismos momentos una propuesta de curriculum para la formación de traductores legales y en la misma.
- 6 Se mencionan las experiencias del *Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*, PRONEBI, las *Escuelas Mayas* y la *Franja de Lengua y Cultura Maya*. Así mismo se propone la creación de una Universidad Maya y el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Maya. (Título III, lit. G, num. 3). En noviembre de 1995, el Gobierno del saliente Presidente Ramiro De León Carpio, a través del Ministerio de Educación convirtió al PRONEBI en la *Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural*, DIGEBI bajo el presupuesto de que su creación constituye “la ruta sociocultural y educativa de los pueblos: maya, xinka, garífuna y ladino para construir una sociedad democrática y pluralista dentro del marco de una cultura de paz y comprensión”. Es de señalar que la filosofía, políticas y estrategias de la DIGEBI son coincidentes con los lineamientos del Punto 3 del Acuerdo. Sin embargo, y quizá debido al hecho de que la creación de la DIGEBI se dio poco antes de la asunción al poder del nuevo gobierno, su funcionamiento como una Dirección General todavía no se vislumbra con claridad. En efecto, al momento de escribir la presente ponencia, las nuevas autoridades educativas se encuentran realizando consultas acerca del rol de la DIGEBI, todavía no se ha reglamentado su funcionamiento y se debate el campo de acción institucional respecto a lo que significaría la atención educativa al

conjunto de la población indígena en todas las modalidades y niveles así como el significado que tendría para la DIGEBI asumir la reforma educativa *con más modelos alternativos de EBI* que el propuesto por el antiguo PRONEBI.

Para examinar los lineamientos que justifican la creación de la DIGEBI. Ver: Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI, *Filosofía, políticas y estrategias de educación bilingüe intercultural*, Impresos Herme, Guatemala, noviembre de 1995.

- 7-8 Bajo la convocatoria del COPMAGUA se efectúa en Chimaltenango, los días 9 y 10 del presente mes de agosto, un seminario para analizar el funcionamiento de las Comisiones Paritarias previstas en el Punto 3 del *Acuerdo de Paz Firme y Duradera*. El vocero de la organización señaló, en una entrevista televisada, la importancia de la participación maya en las Comisiones Paritarias con el objeto de vigilar el cumplimiento de este Acuerdo y en la perspectiva de alcanzar “*una sociedad multilingüe y pluricultural, profundamente democrática*” (Canal 7, 6 de agosto de 1996) .
- 9 Me refiero al Acuerdo Ministerial 65-96 sobre Departamentalización educativa emitido en junio de 1996.
- 10 El seminario Taller bajo el lema *Reforma Educativa Ya!*, fue organizado por el *Centro de Estudios de la Cultura Maya*, CECMA, y convocó a las diferentes organizaciones mayas intervinientes en la educación maya y en la educación bilingüe, tanto estatales como privadas. Hay algunos artículos periodísticos sobre el tema. Ver: Estuardo Zapeta, “Pueblos indígenas exigen reforma educativa”, *Siglo XXI*, domingo 6 de agosto de 1995. Miguel Angel Velasco Bitzol, Taller indígena sobre reforma educativa, En: *Siglo XXI*, domingo 6 de agosto de 1995.
- 11 La regionalización tiene como marco legal los artículos 76 y 224 de la Constitución, el Acuerdo Ministerial No. 1004 del 5 de agosto de 1987 y el Acuerdo Ministerial No. 1402 “A” del 25 de septiembre de 1988.
- 12 En un documento de trabajo tendiente a facilitar y mejorar los procesos de regionalización y desconcentración educativa para la Región VI se sugiere que la experiencia de regionalización educativa en Guatemala no ha sido satisfactoria debido, entre otras cosas a la falta de recursos financieros y al hecho de que, pese a existir un marco legal favorable a la descentralización, todavía se encuentra centralizado el presupuesto, el nombramiento del personal. En el supuesto de la viabilidad y pertinencia social de la descentralización se establece como requisito para la misma una capacitación permanente que oriente el proceso técnico administrativo así como el establecimiento de un proceso de monitoreo y seguimiento de las acciones. Ver: Quiñónez, Mario Roberto, *Lineamientos generales del Plan para el fortalecimiento del proceso de descentralización técnico administrativa del sistema educativo de la Región*

- VI del Suroccidente, Dirección Técnica Regional de Educación, Departamento Técnico Pedagógico, PEMBI, mecanografiado, Quetzaltenango, 5 de junio de 1996, p. 13.
- 13 Jeovany Ibáñez, “La educación es una prioridad para el Gobierno”, En: *Prensa Libre*, Suplemento ACTUALIDAD, 18 de febrero de 1996, P 12..
- 14 Ver nota 5 de este mismo trabajo.
- 15 Departamento Técnico Pedagógico, Dirección General de Educación, Región VI, *Propuesta de los Supervisores Educativos de la Región VI para la formulación de bases para la Reforma Educativa*, mecan., Quetzaltenango, 27 y 28 de noviembre de 1995. Sistematizado por Pablo Sum, Quetzaltenango, 31 de mayo de 1996.
- 16 El *Seminario Nacional de Educación Maya por la Paz, Hacia una propuesta maya de la Reforma Educativa Nacional* se efectuó en Quetzaltenango los días 30, 31 de mayo y 01 de junio de 1996. En este encuentro participaron más de 50 organizaciones mayas. Como resultado del evento se preparó el documento *Propuesta del pueblo Maya para la Reforma Educativa Nacional*, Guatemala, julio, 1996, p. 11.
- 17 Ministerio de Educación/SINCAE, *La educación intercultural*, Documento preparado para el Curso de Capacitación Regional de Coordinadores Departamentales de Capacitación y Capacitadores Técnico Pedagógicos del Sistema Nacional de Capacitación Educativa, SINCAE, Proyecto GUA/87/001/PNUD/UNESCO/Holanda, Guatemala, 1994, p. 26.
- 18 CNEM, *Propuesta del Pueblo Maya para la Reforma Educativa Nacional*, op. cit, p. 2.
- 19 CNEM, *Propuesta del Pueblo Maya para la Reforma Educativa Nacional*, op. cit, p. 2.
- 20 CNEM, *Propuesta del Pueblo Maya para la Reforma Educativa Nacional*, op. cit, p. 4.
- 21 CNEM, *Propuesta del Pueblo Maya para la Reforma Educativa Nacional*, op. cit, p. 6.
- 22 Maysej, “Hacia un diálogo intercultural”, En: *Rutzijol*, Guatemala, No. 15.
- 23 Ver por ejemplo el editorial de un importante órgano de difusión, No se trata de mayas o ladinos... simplemente guatemaltecos, *Prensa Libre*, Guatemala 7 de julio de 1996.
- 24 CNEM G (de.) *Primer Congreso de Educación Maya en Guatemala. Conclusiones, recomendaciones y resoluciones*, CNEMG/Programa de Desarrollo de los Pueblos Mayas-UNESCO, Editora Educativa, Guatemala 5 de septiembre de 1994, p. 20. Ver: *Fundamentos para una educación maya*, resolución 6, op. cit. p. 11.

- 25 CNEMG (de.) *Primer Congreso de Educación Maya en Guatemala. Conclusiones, recomendaciones y resoluciones*, op. cit. p. 6.
- 26 Ver nota 13 de este mismo trabajo.
- 27 Ana Isabel pajarito de Simón, “Padres de familia, agentes de cambio”. En: *Rutzijol* No. 15.
- 28 Algunas de estas ideas fueron desarrolladas por mí en el Seminario interno convocado por el CNEM previa la realización del *Seminario Nacional de Educación Maya para la Paz*.
- 29 Este concepto del desarrollo civilizatorio para las sociedades mestizas de América Latina es discutido por Adolfo Colombres en su artículo “El desarrollo cultural indígena en el marco del proyecto civilizatorio de América Latina”, En: *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*, Guillermo Bonfil Batalla, Comp., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1993, (Col. Pensar, Cultura), p. 25-41.
- 30 Inmediatamente después de la firma del Punto 3 de los Acuerdos de Paz muchos habían interpretado que la reforma educativa estaría solamente dirigida a los mayas. El fortalecimiento de las organizaciones mayas a lo largo de este proceso, me parece, se ilustra por esta capacidad de proponer una reforma educativa para todos los guatemaltecos.

# REFORMAS EDUCATIVAS EN CHILE DESDE LA PERSPECTIVA INTERÉTNICA de la sorpresa a la reflexión Mapuche

*Desiderio Catriquir C.  
Teresa Durán P.*

## 1. PROBLEMA Y OBJETIVO DE ANALISIS

El papel de la Educación Pública o aquella orientada desde el Estado respecto de la vinculación de los pueblos indígenas de América con las sociedades nacionales, ha sido abordada desde distintos enfoques por los analistas y según si éstos son miembros de aquellos pueblos o no.

En este trabajo se analizarán algunos rasgos de la Educación Pública -en lo que concierne a las reformas- bajo una doble mirada crítica: por un lado, la evolución de las ideas en el marco de la sociedad chilena y, por otro, desde la perspectiva de un sector mapuche inserto en el sistema con la capacidad de diferenciar la realidad de éste y las circunstancias de vida y posibilidades de desarrollo del pueblo de origen.

Interesa, en conjunto, dilucidar ambos puntos de vista, en tanto, se vive hoy en el país un proceso innovador en el cual se pretende incorporar al sistema, elementos conceptuales y referenciales de las culturas indígenas de Chile de un modo diferente a como se había hecho hasta ahora; en un período relativamente corto el sistema está absorbiendo innovaciones respecto a tipos de educación diferenciada para el país, atendiendo al origen y cultura de los educandos. Hoy día, el último documento educacional oficial, entre las sugerencias que plantea para el tratamiento de los subsecto-

res de aprendizajes, sostiene “que la escuela respete y valore las culturas y orígenes étnicos de los niños y niñas. Por ello es necesario incorporar a los programas de estudio, la dimensión intercultural bilingüe, cuando en el grupo-curso hay alumnos que tienen una lengua materna distinta al castellano” (Ministerio de Educación, Plan y Programas de Estudio para el Primer y Segundo Años de Enseñanza Básica -Nivel Básico 1-1996: 13).

Frente a esta sugerencia nos preguntamos ¿Cuál es el propósito que la sociedad nacional pretende lograr respecto de su propia historia educacional e institucional y cuál sería el propósito a satisfacer por parte de las sociedades indígenas del país? ¿Cómo se entiende la educación intercultural bilingüe desde el Ministerio? ¿Cómo la están entendiendo los sectores indígenas? ¿Constituye este tipo de educación una demanda derivada de la posición de los pueblos indígenas en las sociedades nacionales o ésta es una propuesta gestada para los pueblos indígenas? Si constituye una demanda ¿bajo qué circunstancias se plantea? ¿Es una demanda inscrita en proyectos de pueblos o una aspiración de integración adaptativa o concordante con los procesos de modernización?

Quienes se hacen responsables de este trabajo sostienen que en la historia educacional e institucional chilena han sido recurrentes dos tendencias: a) la instrumentalización de la educación pública y formal para los propósitos de afianzamiento del Estado Nacional y b) la justificación de la labor de integración de las pueblos indígenas a la vida nacional a través de la educación, por razones de orden cultural o civilizatorio.

Atendiendo a esta recurrencia, los sectores cultos-reflexivos mapuche o indígenas observan que sus sociedades han debido -obligadas- reaccionar a estas tendencias y así, entender a fondo lo que éstas significan para sus propios procesos de desarrollo.

La Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920), por ejemplo, demoró varias décadas en cumplirse por parte de la mayoría de la población mapuche, pero una vez que se aceptó, con la orientación deculturizadora que la caracterizó, fue demandada por las generaciones futuras. Estas generaciones hoy día reciben con dudas esta innovación aun cuando ésta pueda no ofrecer la posibilidad de ser revertida. Sin embargo, el logro de espacios de reflexión, o en otras palabras, de diferencia interna en estas so-



ciudades respecto de los modos de reaccionar frente al dominio cultural nacional, no sabemos si permitirá re-orientarla por estos sectores o si aquéllos con nuevas posibilidades de intervención dispondrán de mayores posibilidades para comprenderlas y en definitiva optar por tales tendencias.

El presente trabajo aspira a contribuir a estas posibilidades, precisamente a través de observar las reformas en la perspectiva interétnica, visualizando al mismo tiempo la participación indígena más consciente en los procesos de cambio que conllevan estas reformas y que, inevitablemente, vinculan a las sociedades indígenas con las sociedades nacionales.

Para lograr este propósito se recurre a fuentes escritas y referencias empíricas en una perspectiva histórica, aunque no exhaustiva. También se considerarán trabajos anteriores acerca de la temática, a modo de aportes que permitan sostener esta nueva mirada al fenómeno.

La peculiaridad del trabajo consiste, como se adelantó, en someter la información factual e histórica a una especie de diálogo interétnico, incluyendo comentarios desde una visión inserta en el sistema, a modo de mayor objetividad en el análisis.

## 2. POLITICAS EDUCACIONALES. ETAPAS DE REFORMAS

En el marco de la sociedad nacional las orientaciones en torno a la educación pública y su práctica es posible adscribirla a dos principales fuentes:

- al Estado y sus instituciones y,
- al sector privado; vinculado al estatal de modo diverso.

Está demostrado que la avanzada eclesial fue una de las primeras que incursionó en el mundo mapuche para efectos de la escolarización (Durán T. y Ramos N., 1988). Aun cuando el Estado ya había dictaminado leyes hacia los sectores indígenas que incluían preceptos relativos a la educación pública, fueron las misiones religiosas las que instalaron las primeras escuelas en las comunidades.

Tomando en cuenta que el foco principal de análisis concierne en este trabajo al problema de “las reformas” o “innovaciones” educacionales y privilegiando la perspectiva histórica, centraremos la atención en la forma cómo el Estado se ha referido a los pueblos indígenas con motivo de la educación. Con posterioridad atribuiremos también importancia, especialmente en el presente, al modo cómo ambos sectores promueven y ejecutan tales reformas en el mundo de las comunidades.

Desde que se conforma la República y atendiendo a las orientaciones que asume el Estado en el campo educacional pueden distinguirse varios tipos de tendencias que conviene precisar. Estas tendencias constituyen formas de vinculación entre el Estado y el sector indígena, tomando en cuenta el tipo de orientaciones culturales, concepciones y modalidades educacionales hacia este sector.

La primera forma está representada por el conjunto de orientaciones que el Estado explicitó hacia los sectores indígenas en el marco de la legislación indígena. La denominaremos etapa transformadora del territorio y de la autonomía política y cultural de los pueblos indígenas.

La segunda forma se refiere a las leyes educacionales del presente siglo que aluden de un modo directo e indirecto, a las orientaciones educacionales que el Estado desea plasmar para el sector indígena. La llamaremos etapa de la integración del sector a la sociedad nacional chilena.

La tercera forma está representada por el momento en que el Estado, tanto al interior de las leyes indígenas como al de las normativas educacionales se pronuncia por un tipo especial de educación, con aparente prescindencia de los aspectos jurídicos y económicos generales. A esta etapa la denominaremos de “mejoramiento de la calidad de la educación”; al aparecer sustentada en una perspectiva técnico-indigenista.

## 2.1. Etapa transformadora

Las leyes que ilustran de modo más nítido la modalidad transformadora del Estado hacia los pueblos indígenas son la de 1813 y de 1819, que emergen recién constituida la República.

Esta leyes se conciben, desde las nuevas orientaciones que asume el Estado republicano, expresadas en las proclamas de fraternidad, igualdad y prosperidad a los indios, con el propósito de que éstos superen su estado de “miseria, inercia, incivilidad, falta de moral y de educación”. De ahí entonces que el gobierno considere que los indios que viven en pueblos sean trasladados a villas donde “tendrán necesariamente una iglesia o una capilla, con su cura, sotacura o capellán, una casa consistorial, una cárcel, una escuela de primeras letras, escritura y doctrina cristiana, y serán delineadas con la regularidad, aseo y policía convenientes” (Jara, A., 1956: 25). Esta primera ley, es concordante con el “reglamento para maestros de primeras letras” promulgado en 1813, señala que “en toda villa y todo pueblo que contenga cincuenta vecinos, debe haber una escuela de primeras letras...” (Labarca, A., 1939: 367).

Otra característica de estas leyes es que expresan una especie de evolución del pensamiento de los nacionales respecto de sus antecesores, los colonizadores. Así, el Director Supremo de Chile, en el decreto que exime a los indígenas del pago de tributos, toma como referencia la posición que éstos tuvieron con la sociedad colonizadora, diciendo “en una palabra, nacían esclavos, vivían sin participar de los beneficios de la sociedad, y morían cubiertos de aprobios y miseria. El sistema liberal que ha adoptado Chile no puede permitir que esa porción preciosa de nuestra especie continúe en tal estado de abatimiento. Por tanto, declaro que para lo sucesivo deben ser llamados ciudadanos chilenos, y libres como los demás habitantes del Estado con quienes tendrán igual voz y representación, a la defensa de sus causas, a contraer matrimonio, a comerciar, a elegir las artes que tengan inclinación, y a ejercer la carrera de las letras y de las armas, para obtener los empleos políticos y militares correspondientes a su aptitud”(1819; Jara, A., 1956: 28).

La característica común de los decretos leyes es que se busca la protección del indígena desde el naciente Estado nacional, siendo uno de los caminos el declararlos ciudadanos chilenos. Este status les da garantía para acceder a las posibilidades de ascenso social que supuestamente ofrece el sistema liberal. Aquí se concibe el asentamiento como una condición para obtener ventajas del sistema. La construcción de villas y la instalación de

escuelas, son dos formas que tienden a la transformación del territorio y la cultura. Esta intervención es apoyada por sucesivas leyes en períodos posteriores, haciendo constantes referencias a los cambios de hábitos sociales, costumbres, así como la definición de espacios de asentamientos mapuches y creación de áreas político administrativas por parte del Estado.

En este período comienza a operar una modalidad que apunta a reconocer la diversidad cultural pero con propósito de anularla.

Si nos salimos de la lógica de la ley y atendemos al contexto socio-cultural existente en la época, tendríamos que reconocer que ésta fue una de las últimas etapas en las cuales la diversidad tendía a revitalizarse por parte de los indígenas y, particularmente, de los mapuche. En otras palabras, la escuela, si se hubiese aceptado, no habría impedido la práctica cultural y lingüística, pues ésta estaba en el modo de vida mayoritario de la población. En efecto, según los especialistas que han registrado la historia de la época, se destaca el hecho de que, entre 1813 y 1850 los sectores mapuche vivían períodos de autonomía notable. Estaban aún desarrollando una economía ganadera y la platería, comercio que acrecentaban entre los distintos sectores internos y hacia afuera.

Algunos autores sostienen la tesis que en esa época la sociedad mapuche actuaba su independencia política en forma plena pero al mismo tiempo descuidada, ya que permitía intervenciones importantes que afectaban abiertamente su territorio (Bengoa, 1985: 155). Fue así como aceptó, a fines del siglo XIX, la instalación de las misiones en su territorio. Las misiones se hicieron posible por la delegación tácita y/o explícita del papel educacional a las órdenes religiosas por parte del Estado. Los especialistas sostienen que durante la primera mitad del siglo el Estado difícilmente pudo preocuparse de aplicar sus propias legislaciones, por el ambiente de conflicto ligado a la Constitución misma de la República (Brahm, L. et al, 1971:20)

Aunque la Constitución de 1823 señala que el Estado es quien debe asumir la función educacional, tanto en contenido como en las orientaciones normativas, la libertad de enseñanza se considera por dada, permitiéndose que las órdenes religiosas participen en este mandato nacional y más

aún lo hagan incorporando orientaciones y modalidades propias, derivadas del trasfondo cultural europeo del que provienen.

En el caso de las misiones que se instalaron en territorio mapuche -Concepción, Arauco, Ercilla, Angol, Padre las Casas, Purulón- éstas tienen como denominador común la escolarización, a veces forzada, de la población escolar, el propósito civilizador paralelo que las caracterizó, han acompañado a la educación pública por un largo período (Durán, T. y Ramos, N., 1988).

Este tipo de educación, conjuntamente con la incursión militar del Estado en el territorio mapuche, terminó por transformarlo profundamente.

## 2.2. Etapa de integración

Esta etapa la reconocemos en el presente siglo, hasta el penúltimo decenio. Las expresiones legislativas en el campo educacional se dieron con menor frecuencia que en el siglo anterior. Las principales fueron la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920) y, cuarenta años más tarde la Reforma de 1965.

La primera de carácter ideológico, impulsó la obligatoriedad de cuatro años de enseñanza a los padres y guardadores y, la segunda, de orden técnico administrativo, establece los límites de enseñanza primaria en los seis años, dando lugar a la educación secundaria en los años siguientes, abriendo ampliamente su cobertura.

En el aspecto curricular podríamos identificar en la primera formación civilizatoria, centrada ésta en la “lectura y escritura; idioma patrio, doctrina y moral cristiana; higiene; ejercicios gimnásticos y militares y canto; dibujo lineal, geométrico, de ornamentación y modelaje, trabajos manuales para los hombres y de agujas para las mujeres”. Otro aspecto de la educación; de orden más intelectual, estaba orientado a la enseñanza del “cálculo, sistema métrico, y nociones elementales de aritmética”. Esta incluía también aspectos de “geografía e historia patria y nociones elementales de historia y geografía generales, especialmente de geografía comercial e industrial; nociones elementales de ciencias naturales y física”. Final-

mente, se consideró también la formación cívica, de derecho usual y economía política (Labarca, A. Op. cit. 234).

En nuestra opinión, este tipo de legislación es el reflejo más cercano de cómo en la época se concebía que la educación debía representar a la sociedad nacional e internacional. Esta es la época en que la educación era concebida a imagen y semejanza de la sociedad y cultura nacional, simbolizada en el término “patrio” e incluyendo, además la diferenciación entre hombres y mujeres.

El acervo civilizatorio europeo, entonces asumido en la educación nacional, constituye el contenido principal de la educación primaria. Esta orientación proviene del siglo pasado (Ley Orgánica de 1860), que la ley de 1920 no reforma. Ambos cuerpos legales estatizan la educación -la ley de 1860 incluye como una materia la “constitución del Estado”- aun cuando otorga la posibilidad de formular planes y programas específicos a la educación particular o privada. Esta apertura ya estaba siendo plenamente usada por las órdenes religiosas a través de las escuelas misionales. No era extraño así que los sectores mapuche se vieran enfrentados a la posibilidad de aprender inglés (gramática inglesa) cuando ésta era la lengua materna de los religiosos que las dirigían.

En esa época, la sociedad mapuche vive una de sus etapas más complejas, luego de su derrota ante el ejército chileno. Las energías humanas se concentraban en entender progresivamente el proceso de radicación, que no dejó de sorprenderla hasta muchos años más tarde. Mientras tanto, las leyes de división de las comunidades, constituyeron otra imposición al sistema cultural. Entre tanto, las organizaciones mapuche emergentes incorporaban entre sus demandas, la escolarización de las generaciones jóvenes. Entre fines del siglo pasado y las dos primeras décadas del actual, los mapuche se vieron ante dos posibilidades frente a la educación estatal y privada.

1. La primera, fue la de encarnar sus principios al punto de transformarse en sus reproductores. Así, se conoce una legión de profesores mapuche que incorporaron a la gente de sectores donde actuaban y / o vivían, al sistema ajeno.

2. La segunda, fue abogar por la educación pública, desde el sitio que les permitían los liderazgos alcanzados en la sociedad nacional.

La historia regional ha revelado que aquellos maestros formados en las misiones y / o a través de escuelas confesionales, lograron reproducir el sistema destacando sus ventajas respecto de las posibilidades de manejo en el mundo externo a la comunidad. La lengua materna fue usada así para convencer, particularmente a la mujeres, de que era útil aprender la cultura wigka.

La segunda, por su parte, se ilustra con la actuación de líderes políticos como Arturo Huenchullán, José Cayupi, Manuel Manquilef, etc., la mayoría de ellos profesores, quienes, aunque discutían con perspicacia las leyes indígenas que los perjudicaban como pueblo, abogaban por la educación pública, considerándola un medio de superación. Esta concepción era incluso compartida por quienes avizoraban la necesidad de contar con una educación especial, que considerara la lengua mapuche (Foerster, R. y Montecino, S., 1988). Más allá de estas tendencias, los datos indicarían una incorporación temprana de los mapuche a la escuela (Nogler, A. 1972).

Trasladándonos al nivel del sistema, lo que no puede dejar de estimarse es que el modelo de Estado-Nación latinoamericano, generado desde los procesos independentistas visualizó a la educación como una instancia de integración cultural” (Cousiño: cfr., 1991). Luego, bajo el alero de los grandes mega-proyectos desarrollistas la educación se convirtió en un instrumento de cambio cultural necesario para la modificación de la estructura social y productiva latinoamericana. Esta percepción se define en base a la creencia de la relación de identidad entre la estructura y el valor, debido a lo cual existiría una relación directamente proporcional entre desarrollo socio-económico y expansión del aparato educacional.

Esta interpretación deriva de los antecedentes que proporciona el segundo cuerpo legislativo-educacional del siglo: nos referimos a la llamada reforma educacional de 1965. El mandato respectivo se enmarca de modo pleno en principios nacionalistas y latinoamericanos como los de “igualdad de oportunidades, la calidad similar para todos los educandos”,

etc. No se aprecia reconocimiento a la diversidad cultural, ya que la “comunidad” a la que se alude es un término referencial que representa de modo genérico a la sociedad (Ministerio de Educación, 1968: 9). En concordancia con el análisis anterior, la reforma se organizó en unidades programáticas universales referidas a: “La comunidad en que vivimos”, “El paisaje al servicio del hombre”, “Una herramienta para ser felices: el trabajo”, “Necesitamos conocer a los demás y comunicarnos con ellos”, “Para vivir mejor, defendamos y acrecentemos la salud”, “La ciencia nos entrega saber y poder”, “Grandes realizaciones del hombre: descubrimientos, inventos, etc.” y “Nuestro planeta, la Tierra; nuestra estrella, el Sol; una próxima conquista, la Luna”. (Ministerio de Educación, op. cit. 17).

Las temáticas enunciadas ya constituían una antesala al pensamiento globalizador de las décadas posteriores. Sólo que en ésta, precisamente, el indígena no tiene cabida. No lo tuvo ni siquiera de un modo explícito y sistemático en los procesos que intentaron revertir las estructuras sociales del país en la época de los setenta. La Educación Nacional Unificada (1973) como su nombre lo indica, pretendió otorgar una educación común, orientados hacia lo técnico, a las grandes mayorías del país. En esa época surge la ley indígena 17.729 que crea el Instituto de Desarrollo Indígena. Esta institución recibió el mandato de “promover la educación profesional y técnica de los indígenas, desarrollar la cultura y la artesanía y estimular su gradual integración a las diversas actividades nacionales con plenitud de derechos y responsabilidades” (Chile, Ley indígena N° 17.729: 29).

Aquí aparece de modo explícito la tendencia integracionista que había venido manifestándose, en forma tácita, en la primera mitad del siglo.

En concordancia con la propuesta educacional, la ley indígena le otorga poder al Instituto para la “construcción de internados u hogares estudiantiles que impartan educación básica, técnica y profesional a los indígenas y destinará recursos para financiar centros de formación de adultos y escuelas de prácticos agrícolas, de técnicos y de oficio en general, conforme a un programa que permita la gradual erradicación de zonas agrícolas de excesiva población indígena” (Chile, op. cit. 29).



Esta es la época en que se vincula a la población indígena al mercado, a través de su preparación en el campo agropecuario así como a la incorporación de su patrimonio artístico, en calidad de producto artesanal.

Esta legislación, sin embargo, no se aplicó en su totalidad. Como se sabe, Chile vivió un quiebre institucional que modificó profundamente sus estructuras. En el ámbito legislativo indígena, surge el Decreto Ley 2.568 de 1979 que, en su modificación a la ley anterior, suprime los artículos relacionados a la educación para la población indígena y transforma el Instituto de Desarrollo Indígena en Dirección de Asuntos Indígenas, anejándolo al Instituto de Desarrollo Agropecuario. En sus considerandos se argumentan tales cambios en la “necesidad de terminar con la discriminación de que han sido objeto los indígenas, situación que la legislación vigente no ha permitido superar” (Chile, Decreto Ley N° 2.568: 1).

En el plano político-educativo, los especialistas se preguntan por la problemática educacional. Al hacerlo deben reflexionar acerca del pasado, en nuestro continente, desde regímenes autoritarios, hacia sistemas democráticos. En otras palabras, repensar el vínculo entre Estado y Sociedad Civil. Para Garretón, la democratización es obstaculizada por variables tanto institucionales como culturales, y en ambos casos ellos guardan relación con la sobrevivencia de “enclaves autoritarios”, bajo la forma tanto de instituciones como de prácticas culturales.

Este fenómeno se acentúa, según Tironi, en países como el nuestro, en que vivimos una situación de dualismo entre los marginales y los integrados (1990). En el sector marginado, el componente indígena ocupa un lugar fundamental, sobre todo después de un largo periodo de gobiernos militares surgidos en toda América Latina, en los cuales se configuró un tipo de estado, a decir de O'Donnell, de carácter “burocrático-autoritario”(1988), en cuyo interior numerosos actores civiles fueron sistemáticamente discriminados, sobre todo los más desprotegido socio-económicamente, como son los indígenas. Para nosotros lo anterior, en el plano de la educación en el país, implicaría la necesidad de un proceso de reflexión y de sistematización de experiencias empíricas que aún no se ha realizado. En opinión de un importante teórico belga que trata la temática... “falta una implementación de políticas desde estudios que evidencien cuáles son

las percepciones de los actores desde la crisis del Estado benefactor” (De Munck, J., 1995).

En concordancia con lo anterior, entre las dos principales legislaciones del año, la población mapuche mantenía dificultosamente los principios de la educación propia. Por un lado, se resistía a la escuela y, por otro, a nivel de las organizaciones, demandaba del Estado-Nación una educación pública cada vez de mayor cobertura. En relación al primer hecho se han registrado reflexiones interesantes, tanto de personalidades del pueblo, particularmente machi, como de personas que desde el entorno de su familia y comunidades evaluaban los cambios que estaban ocurriendo y, por otro lado, interpretan el por qué de éstos. Dentro de las primeras, citaremos la reflexión siguiente:

*“Antes sí que había buena gente... No se envidiaba... La juventud jugaba a la chueca; no había juego a la pelota y no se tomaba; la gente se iba temprano a su casa. Los padres les enseñaban a los hijos a comportarse y éstas seguían los consejos. Las conversaciones eran bonitas y la gente era buena, con buenos pensamientos”. “Ahora la gente no aprende nada de lo que ve en otras partes, ni siquiera piensan lo que conversan. No ponen atención. Ahora no entra el consejo. Digan lo que le digan, no entienden. Desprecian el mapunzugun”.*

De nuestros propios registros deseamos valorar las interpretaciones que la señora Rosa de Makewe hace de la situación educativa mapunche. Según ella hoy día el pueblo mapuche carece de agentes educativos:

*“ya no hay kimche. Hoy en día la gente se envidia”. En su lengua ella expresó: “Fewla ta zoy ta mülewey wez wez che gelay kimche, kuyfi may ta mülekefuy ta küme che”.*

La descripción de la señora Rosa es posible desde el modelo educativo que ella concibe, que vivió y practicó. Este modelo involucra a la familia y a la sociedad en su conjunto, bajo un estilo de vida propio, históricamente situado. Ella reconoce, sin embargo, que antes también había mal pensamiento, pero predominaba el bueno, el küme rakizuam.

En estos hallazgos se aprecia con claridad los modelos y antimodelos de gente, vigentes aún, a fines de siglo para la población adulta. Sin embargo, frente a los cambios de actitud de las nuevas generaciones respecto de su educación propia lo cabe preguntarse ¿a qué atribuye esta sabia mujer la imposibilidad de reproducir el modelo?

Al traducir sus formulaciones se entiende lo que ella quiere decir: “Como no se cuida el **mapu** cada una de la gente puso cerco, se apretó más y ahí entró el mal pensamiento. En mapunzugun ella nos dice:

*“Kuñilltugewelay mapu, kishu serawi ta che fey mew ta zoy axigkawi ta che, weza rakizuam ta tukumey”.*

La interpretación de la señora Rosa no se contradice en absoluto con afirmaciones registradas en otros sectores y teorías formuladas por especialistas. En efecto y su relación a la población escolar de Makewe (1992) se ha detectado los vacíos de contenido cultural y práctica escasa de la vida ritual. Los niños revelan, además, una fuerte influencia del medio urbano en sus representaciones y aun un traslapo en contenidos y formas desde este medio al propio. Por otra parte, acusan una competencia lingüística pasiva.

En cuanto al rechazo de la escuela, las cifras de analfabetismo ya fueron citadas. Esta población simplemente no conoció -o lo hizo muy parcialmente- a la institución escolar y, por tanto, se mantuvo y mantiene dentro del horizonte de vida que aprendió y socializó al interior de sus comunidades.

La importancia de la escuela fue, sin embargo, notable para la gran mayoría de la población. Tanto la incorporación masiva a las aulas, como las demandas de las organizaciones así lo revelan. No sólo ha habido aspiración a becas y a facilidades institucionales para el ingreso, sino que esta demanda ha llegado a adquirir carácter étnico, asumiéndose el propósito asimilacionista o integrativo como propio.

*“...no tuvieron miedo a los cambios a que nos vimos abocados. Esto venía de atrás gestándose y los indígenas no resistieron esto de aprender el lenguaje*

*y aprender a leer, eso que quede claro no porque le haya gustado -como en ese tiempo estaba la usurpación de tierras- entonces pensaron la organización y el lenguaje para defender sus tierras, sabían que si no lo hacían iban a perder todos sus derechos” (Carlos Chihuailaf; en Marimán, 1995: 7).*

En otro testimonio, a modo de logro parcial de demandas educacionales se lee:

*“...se ha logrado conseguir de los poderes educacionales, ya hace dos períodos consecutivos, el ingreso a las escuelas normales de estudiantes araucanos de ambos sexos, este número es completamente insuficiente para llegar a formar en el futuro y a corto tiempo un grupo suficiente de maestros araucanos que deben levantar escuelas rurales, ayudados por la misma raza en más de mil comunidades indígenas... por este abandono lamentable que ha sufrido la raza hasta hoy, suplicamos al señor Director General reparar esta situación, aunque sea en grado mínimo, aumentando las becas para diez estudiantes araucanos” (Solicitud enviada a la autoridades...; en Marimán, 1995: 8).*

Si se observa con detención las demandas, no obstante es conveniente diferenciar las perspectivas socioculturales y socioétnicas que representan. Desde antes de la mitad del siglo en adelante es posible distinguir, por un lado, aquella demanda de educación diferenciada y aquélla otra, que aspira a una educación común considerando la anterior como auto-discriminatoria. Representan al primer tipo de demandas líderes mapuche de organizaciones que consideran viable y necesaria la incorporación de “aspectos positivos” de la cultura indígena a los currículum escolares.

*“...que contando con internados y con todas las secciones de enseñanza necesarias y convenientes, ramificadas en toda la araucanía con escuelas especiales y con profesores indígenas especializados, sea la fuente de cultura y un verdadero faro que alumbré el camino, que haga encender al indio al plano del verdadero progreso y bienestar” (Proyecto de ley de la candidatura de Venancio Coñuepán; en Marimán, 1995: 10).*

Esta tendencia fue perfeccionándose hasta aparecer una demanda de educación diferenciada que, no sólo se ofrezca en los niveles básicos, sino que incluya la universidad. Hacia fines de la década del ochenta, se está hablando de “un plan educativo nacional al servicio del pueblo mapuche. Se plantea:

*“...Necesitamos una educación diferente y debemos abocarnos al estudio de un programa de “renovación curricular” que tenga presente el medio, la cultura y principalmente la persona. Debemos suprimir la educación uniforme, etnocentrista y nacionalista de hoy” (Asociación Nacional Mapuche Nehuen Mapu; en Marimán, 1995: 13).*

En la posición contraria están aquellos profesores mapuche que asumieron explícitamente a la educación pública como un medio eficaz de integración a la sociedad nacional y aun de desarrollo propio. Se aspira a aprender manualidades, así por ejemplo:

*“...la Escuela Vocacional N° 24 de Nueva Imperial tuvo como 700 alumnas, 400 de ellas internas y más o menos 500 alumnas mapuche. En la escuela se enseñaba de todo, bordado, costura, tejido a telar, incluso la gente mandaba a hacer y pagaba la confección...” (Zenobia Quintremil; en Marimán, 1995: 11).*

De un modo más sistemático se incorpora la idea de que la gente mapuche debe prepararse en forma especial, para el trabajo productivo-agrícola. En la década del setenta, esta tendencia es favorecida por el candidato presidencial y explicitada en un acuerdo entre éste y algunos dirigentes mapuche; allí se señala:

*“... considerando que el pueblo araucano desea mantener y desarrollar todos aquellos aspectos positivos de su cultura tradicional y que enriquecer el acervo de la cultura nacional chilena, como su lenguaje, sus leyendas, sus actividades religiosas y sus artesanías (...) se acuerda una educación básica que contemple el mantenimiento de nuestra lengua y oriente nuestra formación hacia una preparación técnica artesanal y nos abra las posibilida-*

*des de una educación superior universitaria” (Candidato Salvador Allende y dirigentes mapuche; en Marimán, 1995: 12)*

Difícil es establecer el origen de estas demandas y concepciones: si fueron propulsados por los legisladores y sus sectores de apoyo o por los propios mapuche escolarizados.

### 2.3. Etapa de mejoramiento de la calidad de la educación

Las experiencias desarrolladas entre los 80 y los 90 reflejan la pugna señalada anteriormente. A diferencia del Programa Rural y Mapuche que fue de origen especializado y público, las otras fueron impulsadas por instituciones eclesiales que, mantuvieron los propósitos generales de la escolarización del país, aunque incorporaron la enseñanza del mapunzugun.

El Programa de Educación Rural y Mapuche, es una iniciativa de innovación curricular aceptado por el sistema nacional de educación -aunque tardíamente, década de los 80- como un esfuerzo diferenciado y exclusivo para este pueblo en el país<sup>1</sup>. Según las normativas oficiales, este Programa está orientado a “adecuar la Enseñanza General Básica a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas rurales”. (Informe Secreduc, 1994). Por medio de éste trata de “incorporar la racionalidad campesina y mapuche al currículum, para desde allí, ampliar el conocimiento tradicional a dimensiones más universales. De modo que, con un enfoque desde la racionalidad campesina, la escuela sea socialmente funcional a las necesidades de sus beneficiarios, incrementando así los estándares de rendimiento de las escuelas rurales, mejorando de ese modo la calidad y equidad de la educación (op. cit.). Es decir, se trata de un Programa que intenta atender al problema de la permanencia inestable de la población mapuche en el sistema, el bajo rendimiento y su pobreza. Así se entiende que se orienta a rediseñar la práctica pedagógica para facilitar “la adquisición, utilización y creación del conocimiento”, (primer objetivo) y “entregar conocimientos técnicos y prácticos productivos en el marco del concepto de desarrollo productivo sustentable”.

Como vinculado al futuro de la etnia se incluye el de “desarrollar el valor por la cultura mapuche” y el de “mejorar las oportunidades educativas del alumno mapuche en relación al alumno no mapuche”.

Este programa se mantiene desde 1978, hoy en día, atiende alrededor de 150 escuelas de alta concentración indígena y de pobreza y se estaría reorientando hacia la Educación Intercultural.

En el campo de los estudios contemporáneos acerca del comportamiento educacional de los mapuche en relación a las políticas estatales, se distinguen tres tendencias:

Una, que intenta entender de qué modo operaron las condiciones de incorporación al sistema educacional de los indígenas, destacando el papel sociolingüístico y sociocultural que jugaron las lenguas en este proceso (Durán y Ramos: 1986, 1987; 1988).

Otra, que concibiendo a la educación como factor esencial en el proceso de desarrollo social y económico, así como derecho básico del hombre, observa los desequilibrios del sistema respecto de los distintos sectores, pero al mismo tiempo hace advertir una especie de responsabilidad por parte de aquéllos cuya participación en él es defectuosa o insuficiente. Deseamos mencionar en este tipo de estudios el de Gabriela Pérez<sup>2</sup> quien realiza un análisis de datos referidos al área educacional reducciones indígenas de cuatro distritos de la IX región extraídos del censo de 1989.

Dentro de esta perspectiva, el índice de analfabetización se concibe como “indicador que resume el estado de la educación” (op. cit). Para el caso mapuche se afirma que la situación educacional es bastante inferior a los promedios nacionales, agregándose, sin embargo, que se trataría de una inferioridad relativa. Al respecto, se reconoce “la aplicación de un sistema centralizado que no considera las diferencias culturales y sociales de la población que la recibe” (op. cit. p.115). Se ha detectado también un deterioro en la calidad de la educación, citándose el dato de que en la IX región en 1985 el 60% de la población escolar mapuche matriculada entre 1° y 4° año básico no sabía leer ni escribir (op. cit. 116, cita de Serplac IX región 1986). Se agrega, más aún, que confluyen variados factores en la participación de la población mapuche en el proceso educacional, los cuales habría

que considerar para mejorar cuantitativamente la oferta educacional en las áreas rurales de alta concentración indígena.

Para el área estudiada, el analfabetismo absoluto de la población alcanza un 19%, siendo más alto el índice entre las mujeres (op.cit. p.119). Cuando se analizan las tasas específicas de analfabetismo se advierte que en las edades más avanzadas, el porcentaje de mujeres analfabetas es casi el doble del que presentan los varones (op.cit. p.121). La primera tasa duplica el valor de la tasa nacional (10% en 1982), pero es menor respecto del resto de las reducciones de la IX región en este mismo período (24,4%), lo que evidencia una baja de analfabetismo en seis años. Los niveles de escolaridad alcanzados son bastantes bajos en 1988, (op.cit. p.127) ya que predominan las personas que poseen entre 4 y 6 años estudios aprobados (33%). En las cifras estudiadas, se observa que los hombres alcanzan una mayor presencia en las categorías más altas de estudios aprobados (escolaridad promedio 4.4 años; contra 3.8 años por parte de las mujeres). La población censada, entonces, eleva su escolaridad a 4.1 años y la participación en educación básica casi se duplica. Los grupos etarios que alcanzan una mayor escolaridad, sin embargo (4.8 años) están muy por debajo del promedio nacional en el que para 1987, correspondía a 8.1 años (op. cit. p.128).

En resumen, la población estudiada “posee una baja escolaridad, presentando una situación de mayor deterioro las personas de edad más avanzada, sobre todo en caso de las mujeres; los grupos jóvenes tienen un mejor nivel que es parejo para ambos sexos” (op.cit. p.132).

Nos parece pertinente detenernos en la relación que se establece en este estudio entre la situación de escolaridad según edad de las personas y lengua hablada con más frecuencia en el hogar. En efecto, se afirma que ‘la población mayor de 29 años de edad que habla el mapunzugun registra lo más bajos índices, especialmente las mujeres “...concluyéndose que la población estudiada es un grupo de baja escolaridad y el análisis específico de esta situación muestra que existe influencia de la edad y el sexo de las personas, así como de la lengua hablada..., que se traduce en importantes desigualdades internas”.



Desde la perspectiva del presente trabajo, el análisis anterior, si bien, incorpora discursos que tienden a reconocer las características identitarias de la población mapuche, al momento de evaluar su comportamiento educacional, se inscribe en el paradigma etnocéntrico en la medida que este comportamiento se confronta con el ideal educacional nacional. Más aún, tiende a perpetuar la convicción social de que la conservación y/o práctica del patrimonio cultural, particularmente del lingüístico, se constituye en causa de los bajos índices de aceptación y/o productividad en el sistema.

En la tercera tendencia, se sitúan estudios de orientación antropológica, que parten señalando que la escuela -que simboliza a la sociedad nacional puede representarse como un enclave dentro del territorio de la comunidad o de la cultura. (Vidal, 1992: 145) y que puede ser usados como instrumentos de asimilación a esa sociedad nacional o de enjuiciamiento de la cultura que la escuela intenta introducir en esas comunidades. Los indicadores de ingreso pueden ser interpretados, entonces, como grados de aceptación al sistema o de rechazo. Lo mismo ocurriría con los grados de escolaridad. Dentro de este marco de análisis, la población indígena chilena aparece con uno de los porcentajes más bajos del analfabetismo (20,5% respecto del promedio continental, que alcanza a 60%). En otras palabras, en Chile la población indígena ha aceptado más el sistema que en los otros once países considerados (Masferrie, Elio, 1987, en op.cit. p. 147). Este aumento del ingreso habría ido en progreso desde 1917, siendo los hombres los que lo han encabezado respecto de las mujeres (op.cit. p. 155). Se señala que en ese año un 41.8% de hombres entró a la escuela, mientras que tampoco lo hizo el 75% de las mujeres. En el otro sentido, se dice, “ya en la década de los años 20 ingresaba a la escuela más del 50% de los hombres mapuche”.... (op. cit., p. 156). En el período contemporáneo, en los 75-80 se agrega, ya ingresa a la escuela el 95% de la población ....(op. cit., p. 157). Se explicaría este fenómeno por “la situación actual mapuche, que no ofrece expectativas en el medio rural. Y también por las aspiraciones culturales que la población ha generado y adoptado de la sociedad nacional...” (op.cit.).

El analista nos quiere decir que ...la tendencia del comportamiento mapuche ha sido más que transitar todo el sistema educacional, usarlo como un mecanismo de ascenso social...de los hijos respecto de sus padres: “Una implicancia inmediata en que los padres ven el futuro de sus hijos fuera de la tierra, fuera de la comunidad mapuche” (op.cit. p. 158). Se concluye con la aserción que la aceptación cada vez más masiva de la escuela por los jóvenes, apoyada por los padres, pudiera ser un indicador de que estos “comprenden” el carácter deculturizador de la escuela (o su rol facilitador del desempeño extraétnico) pero él es evaluado positivamente, o es considerado un mal necesario en vista a los fines posteriores a conseguir en el mundo no indígena. (op.cit. p. 159).

Puede advertirse así, que mientras los primeros trabajos tienden a justificar el tipo de inserción en el sistema educacional por parte de los mapuche, en el marco de su incorporación a la nación, los segundos presentan el comportamiento educacional mapuche como insuficiente para aprovechar plenamente el sistema. Finalmente el último tipo de estudios, considera que el ingreso progresivo al sistema es condición suficiente para contribuir a la desintegración sociocultural mapuche o deculturación, conducta que en la época contemporánea sería prácticamente consciente.

En el marco de reflexión acerca de experiencias que con posterioridad al Programa de Educación Rural y Mapuche surgieron en la región, dejamos las preguntas: ¿qué variedad de modelos coexisten?, ¿qué elementos los distinguen o los asemejan? y particularmente, ¿qué papel han jugado en ellas los actores mapuche y sus patrimonios lingüísticos y culturales?

Así, la base de reflexión entre especialistas y sistema propiamente tal, es diferente a la de la población mapuche desde el ámbito organizacional. En la década de los años 90, con la implementación de la ley indígena el Estado sorprende, de nuevo, a la población con un tipo de educación especial a la cual hay que formularle sus bases étnicas. Este proceso ocurre con relativa prontitud y está en marcha. Ha sido iniciado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) e impulsada por profesionales mapuche interesados en la temática.

Antes de adentrarnos a la legislación indígena de la presente época, particularmente en sus alcances en torno a la educación intercultural bilingüe, seguiremos brevemente el proceso de la reforma educacional, próxima a implementarse.

Esta reforma tiene sus fundamentos en el ordenamiento institucional y jurídico de la nación, en los derechos humanos, en las tradiciones espirituales del país y en los procesos de modernización que éste vive. Para esto último se concibe como requerimiento “poner al día la enseñanza que imparte el sistema, en la perspectiva de los esfuerzos por la modernización del país y la resolución de los grandes desafíos de índole económica, social y cultural que enfrenta la sociedad chilena en la proximidad del tercer milenio”.

En el plano jurídico-normativo, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990, establece los objetivos generales y requisitos mínimos que deben cumplir los estudiantes para egresar del nivel básico y medio. En la misma disposición, si bien se reconoce que la finalidad de la educación es el desarrollo de las distintas dimensiones del ser humano -desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y cultivo de valores, de conocimiento y destrezas, ésta se orienta hacia dos aspectos: la identidad nacional y la convivencia y participación responsable y activa en la comunidad.

Los objetivos expresan tres grandes áreas de formación, la de desarrollo intelectual y cognitiva; la de participación en el mundo social, en que hay deberes y derechos, particularmente cívicos y la de mantención del estudiante en el sistema educativo. Los requisitos de egreso manifiestan las competencias que los alumnos deben lograr y ellos dicen relación entre otros con el dominio correcto de la lengua castellana, en sus formas escrita y oral, otros referidos a dominios de las áreas de conocimientos propios de la cultura occidental -matemáticas, las ciencias, tecnologías, etc-.

*“Estas áreas permiten el desarrollo de la maestría inicial en la lectura y comprensión, redacción, cálculo, expresión, capacidad de escuchar, de observar y preguntar. Estas capacidades están a la base de los sistemas simbó-*

*licos de la cultura contemporánea*”. (Sergio Molina, *Plan y Programas de estudio para el Primer y Segundo Año de Enseñanza Básica*. 1996: 1).

El principio de libertad de enseñanza se expresa en que “el Presidente de la República, previo informe favorable del Consejo Superior de Educación, establecerá los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados...”, por su parte, a los establecimientos educacionales se les otorga “libertad para fijar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije” (Ministerio de Educación; Diario Oficial de la República de Chile).

Los primeros ensayos de esta libertad para formular planes y programas de estudio, lo protagonizaron muchas escuelas del país a través de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (P.M.E.), siendo esto un ejercicio anticipatorio, a lo que se iniciará el año próximo.

La innovación que introduce esta reforma es la idea de los objetivos fundamentales y contenidos complementarios, espacio que posibilitaría incorporar aspectos para una educación diferenciada en el sistema oficial, aunque la propuesta técnica ofrece un espacio restringido, que se denomina “tiempo adicional de libre disposición” y va de cuatro a seis horas semanales, según sea el nivel en el sistema.

Otro aspecto novedoso de la reforma educacional es la consideración del principio de diversidad. Aquí, a la comunidad escolar se la considera con sus propias concepciones de vida y aspiraciones, recomendándose a los establecimientos que ellas sea “compatibilizadas con las finalidades más generales de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos... a fin de que en la acción concreta de la escuela se conjuguen los principios de diversidad e identidad cultural” (Ministerio de Educación. op. cit.).

Al retomar la educación para el pueblo mapuche, en el contexto de la reforma, lo hacemos con la normativa educacional que establece los Ob-

jetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (OF - CMO) de la Enseñanza Básica. Allí se sostiene que:

*“El Ministerio de Educación, mediante decreto podrá autorizar casos de readecuación de la secuencia de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios... para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley N° 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI); las necesidades de la enseñanza bilingüe regular en idioma extranjero; o con requerimientos propios de la instalación de proyectos de experimentación curricular. La readecuación que se autorice sólo podrá afectar el orden o secuencia temporal en que se cumplen o desarrollen los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, manteniéndose en todo caso, su tratamiento completo dentro de la enseñanza básica” (MINEDUC. Decreto N° 40. 1996).*

La actitud de considerar la diversidad cultural se reitera también en el subsector de lenguaje, se da la responsabilidad a la escuela para “iniciar la enseñanza en la lengua vernácula correspondiente, en aquellos casos en que el niño se incorpora al establecimiento hablando una lengua materna distinta del castellano” (MINEDUC. 1996: 18). Esta consideración de la lengua materna del niño, responde a la voluntad expresa de respetar y valorar las culturas y orígenes étnicos de los niños y niñas (MINEDUC. Plan y Programas de Estudio...1996: 13). Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorio.

En efecto, en el lapso de dos décadas han surgido y/o han estado implementándose programas diferenciados en escuelas municipales, en escuelas pilotos de organismos colaboradores del Estado ligados a la Iglesia y/o de organizaciones estatales. Sin embargo, ha sido en la década de los 90 donde se ha producido un mayor número de experiencias y éstas van desde la incorporación del mapunzugun como lengua del currículum hasta la propuesta de una matriz sociocultural de orientación intercultural, surgiendo últimamente el Cvgkowe, un jardín infantil mapuche con perspectiva étnica distinta.

En un intento previo de sistematización de experiencias<sup>3</sup> identificábamos algunos rasgos definitorios, tales como tipo de institucionalidad, competencia lingüística de los estudiantes y los profesores, actitudes interculturales, etc., y contrastábamos cuatro de ellas, según criterio de tiempo: las dos más antiguas (1978-86) y las dos más recientes (1993-1994). Los datos registrados evidencian notorias diferencias entre ellas que contrasta con el hecho básico de que atienden a población mapuche que es bilingüe mapunzugun-castellano. Se detectó también que a medida que avanza el tiempo, han mejorado las condiciones y las actitudes favorables hacia la interculturalidad, como opción de comunicación: cuentan con profesores bilingües y no bilingües orientados hacia la interculturalidad. Es interesante señalar también que mientras el surgimiento de la primera (1978) obedeció a la gestión del personal técnico o especializado, la última fue impulsada y es sostenida por una organización mapuche.

Por su parte la ley indígena actual, revalora el mundo indígena de similar modo como la anterior lo anuló. Probablemente, el quiebre institucional que vivió el país generó en sectores de la sociedad civil una actitud favorable a la demanda indígena por una legislación que los favoreciera como pueblo. En efecto, esta ley fue promulgada por el sector social que produjo el cambio desde la dictadura hacia la re-democratización del país.

Como se desprende de los textos de la reforma, la educación intercultural bilingüe ya forma parte de la preocupación del sistema educativo nacional; más aún en estos momentos y en el marco de la lógica del sistema sociopolítico actual, se está llevando a cabo la primera experiencia piloto en educación intercultural bilingüe, patrocinada por el Ministerio de Educación, cuyo proceso requerirá siempre una mirada desde las relaciones interétnicas.

### 3. CONCLUSIONES

La primera conclusión concierne a las manifestaciones legislativas educacionales e indígenas que por más de un siglo han caracterizado el devenir de la sociedad, estado y cultura nacional. Al respecto, y luego de la revisión parcial de tales manifestaciones, podríamos distinguir cuatro prin-

cipales momentos sobre la base de ciertos grados de diferenciación en el ámbito sociocultural y sociopolítico advertibles en el material consultado.

El primer momento incluye las dos etapas ya distinguidas anteriormente, es decir, la transformadora y la integradora. Estas, como se recordará, se identificaron tomando en cuenta la relación de la legislación con los pueblos indígenas. El análisis expuesto, sin embargo; exige reconocer que en el ámbito propiamente nacional, desde 1813 a 1970, la sociedad chilena no ofrecía cambios sustantivos respecto de su propia evolución. Esta afirmación se basa en el hecho de que no es posible reconocer con facilidad “una reforma” entre las legislaciones educacional de 1860 y de 1920. Lo que se aprecia es un proceso de modernización y de institucionalización. No se advierte cambio en el hecho de que el sistema de educación deje de estar al servicio de una sociedad que desea integrarse a sí misma y de una cultura que valore los referentes valóricos nacionales vinculándose a través de ello con el horizonte cultural europeo. Posteriormente se apreciarán debates intensos en la sociedad para introducir otras características al sistema reconociendo las nuevas ideas de la sociedad cambiante y dinámica de la época (1927 - 1929). Estos cambios, sin embargo, no se incorporaron en la institucionalidad educacional, volviendo el sistema hacia sus principales bases previas. Esta fue la época en que Chile buscaba su propio perfil nacional sobre la base de una concepción republicana que cada cierto tiempo debió proteger militarmente como medida de abordaje a los conflictos internos entre distintas fuerzas sociales.

Con posterioridad a la Segunda Guerra mundial, Chile no pudo estar ausente a las influencias externas que incorporaron la concepción democrática. Surge la primera reforma educacional de 1965, que concebimos como tal, por el hecho de que incorporaba suficientes elementos diferentes a la legislación anterior, aunque sin alterar la base cultural de orden nacional que continúa caracterizando a la legislación educacional y a la indígena. Los objetivos máximos de ambas son: procurar el progreso social, económico y cultural a todos los habitantes de la nación, del mismo modo; es decir a través de la educación y, manteniendo las bases culturales globales.

En este marco, los cambios apuntan a profundizar la institucionalización del sistema facilitando la movilidad social. Los efectos de estos cambios, sin embargo, fueron imprevisibles por los legisladores y a los comienzos de los años setenta, Chile inicia el segundo momento. Este corresponde precisamente al período ilustrado con la denominada Democracia de orientación socialista. En el campo educacional se proclamó la “educación para todos” y en todos los niveles. Esta institucionalidad representó un tipo de sociedad que se construía sobre la base de una igualdad de valores y una diferenciación social. Aquella igualdad de valores iba asociada a la consolidación de una cultura nacional integrada. En esta época los pueblos indígenas ocuparon espacios para la reivindicación social y política, pero este sistema no incorporó las culturas indígenas propiamente tales. Se podría decir que la sociedad chilena vive entonces cambios en el sistema democrático y dentro de ellos integra a los sectores indígenas que desean incorporarse a tales luchas sociales. Esta incorporación, sin embargo, se fundamentaría en los postulados y mecanismos de la igualdad social, siendo la cultura nacional el eje aglutinante de esos procesos de cambio. La diversidad cultural continuaba operando privadamente en las comunidades y reducciones indígenas; lo hacía como trasfondo cultural cuando el escenario espacial cambiaba por circunstancias sociopolíticas.

Este proceso en el que se manifiestan espacios de solidaridad wigka mapuche, como no se había dado en el pasado, y en el que predominaba el paternalismo y el etnocentrismo, fue de corta duración dando lugar a un período diferente.

En efecto, el tercer momento se caracterizó por orientar la igualdad sobre la base de reforzar la identidad nacional. Toda diferencia étnica fue considerada discriminatoria. En este sentido, podría sostenerse que Chile revive el primer momento, que como se señaló, al mismo tiempo que buscaba superar sus propias concepciones respecto del mundo indígena, orienta su relación con él sobre la base de la cultura nacional monolíticamente sostenida.

Las fuerzas anteriormente diferenciadas de la sociedad nacional lograrían cambiar una vez más una institucionalidad así concebida.



Así, el cuarto momento representa la posibilidad de incorporar tendencias modernizantes en los distintos ámbitos de la sociedad. La época de los noventa abre un espacio a la ley indígena y a una reforma educacional a tono con estas tendencias. Más allá de los debates que significaron estas manifestaciones legislativas, es indesmentible que, al menos, en el plano formal y público la sociedad nacional está dejando entrever una concepción de diversidad cultural como nunca antes se había expresado, ya que no sólo incluye lo étnico-cultural, sino también el género.

El perfil actual de la sociedad nacional puede describirse en un triángulo: su base es profundamente diferenciada en lo social, condición en el cual el sistema educacional anterior jugó un papel importante. Tiene también a una integración cultural por su apertura a los cambios globales y, ha aceptado nominalmente el fenómeno de la diversidad cultural, institucionalizando la educación intercultural bilingüe.

En síntesis, la legislación educacional aparece como uno de los principales reflejos de la continuidad y de los cambios que la sociedad chilena ha adoptado a través del tiempo. Esta continuidad y estos cambios se expresan y posibilitan en:

- Un sistema político republicano.
- Un sistema cultural simbólicamente democrático.
- Una distribución social de los recursos.
- Una justicia social que se debate respecto de su autonomía del Estado.
- Una diversidad cultural.

El más tardío es el de la diversidad cultural, ya que la lógica que ha acompañado a los procesos anteriores ha sido la de conservar y fortalecer la integridad nacional, concebida sobre una visión evolutiva y univertalizante.

El cuadro anterior, permitiría sostener que Chile, en lo educacional, se ha caracterizado por gestar un sistema suficientemente estructurado para haber protagonizado sólo dos principales reformas del carácter moder-

nizante ya descrito: la de 1920 y la de 1965, estando a las puertas de iniciar una tercera.

Por los rasgos que se dejan ver hasta el momento, esta última reforma, se diferencia de las anteriores en lo siguiente:

- a. Pretende incorporar un enfoque global y pluricultural en el marco de una sociedad informatizada.
- b. Otorga mayor importancia a los conocimientos que a las conductas.
- c. Contextualiza el proceso educativo.
- d. Acentúa y amplía la libertad de enseñanza al situarla en un marco de los proyectos educativos, más que en la orientación socio-religiosa.
- e. Concibe los aprendizajes como procesos y resultados.

Cabe preguntarse si una tendencia reformista como la recién señalada podrá ser ejecutada por un sistema social construido sobre la base de tendencias tan diferentes como las que se señalaron en las páginas anteriores. En otras palabras, ¿podrá la sociedad nacional llevar a cabo una reforma que pretende un replanteamiento cultural de ella como el que se enuncia? ¿Qué papel real ofrecerá a los actores, particularmente, a los indígenas que se adhieran a esta tendencia? ¿Qué papel asumirán éstos en el proceso?

Al tomar en cuenta la perspectiva mapuche, como se ha intentado hacer en este trabajo, se aprecia que en la época considerada (1810 - 1996) ambas sociedades proceden según sus respectivas metas con intervalos de extrema diferenciación y otros de vinculación mediatizada por la legislación, especialmente durante el presente siglo. En el juego interétnico vivido desde la constitución de la sociedad chilena hasta el presente tanto la diferenciación como la vinculación se dan en matices de forma y de participación de los distintos sectores de las sociedades en contacto. Lo que ha prevalecido hacia el presente parece ser una diferenciación étnica conflictiva o un reconocimiento problemático de la diversidad. La oposición wig-

ka-mapuche no ha dejado de operar a través del tiempo, superándose sólo casuísticamente.

La práctica educacional ha contribuido a la prevalencia de este tipo de relación, cuando no ha logrado la integración e incorporación de los sujetos al sistema dominante. Ambas tendencias extremas se han expresado en las demandas de los sectores mapuche, siendo posible distinguir el que protagoniza la forma y el contenido de la educación pública; pero, la requiere diferenciada como instrumento reivindicativo y el sector que ha aceptado la integración y puede vivir la identidad mapuche simbolizada, como resultado del proceso educacional.

En las últimas dos décadas se vislumbra un modo distinto de concebir y vivir la diversidad cultural, del cual el sistema educacional no ha querido restarse. Esta etapa se ha caracterizado por re-conceptualizar el aprendizaje y la enseñanza y otorgarle participación al sujeto en su contexto. En el sector mapunche escolarizado, se aprecian en esta época dos orientaciones:

1. el que reproduce el sistema que se basó en la diversidad cultural, negativamente asumida y,
2. el que intenta contribuir al fortalecimiento del proceso de cambio de la tendencia anterior, sin desconocer la importancia del fenómeno de la diversidad cultural expresada en el establecimiento de relaciones interétnicas.

El sistema educacional vive así perspectivas de cambio cultural, en el sentido que la educación intercultural profundiza cambios previos. Estos aunque, incorporaban el concepto de pertinencia, se orientaban por el fenómeno de la diversidad negativamente aceptada. Pero este mismo tipo de educación plantea a su vez desafíos tanto para la sociedad que la propuso como para la que hoy la recibe.

Sería deseable que esta nueva propuesta educacional permita que el lapso de sorpresa sea menor que en las épocas y que, por tanto, la gente mapuche contribuya a reconstruir una propuesta educacional acorde con

su denominación, o proponga su alternativa en el marco de su proyecto de pueblo

La posibilidad de encontrarse en lo diverso a través de los distintos niveles de universalidad permitidos por esta diversidad, estimamos que debiera explorarse de modo sistemático de ahora en adelante.

## NOTAS

- 1 Informe Actividades del programa 1994, difundido en el encuentro de Profesores organizados por APROTEMA (Asociación de Profesionales Mapuche) 1994.
- 2 Censo de Reducciones Indígenas Seleccionadas Análisis Demográfico IX Región Chile 1988 por Universidad de la Frontera, 1990

## BIBLIOGRAFIA

- BRAHM, Luis; Cariola, Patricio y Silva, Juan  
1971 *Educación particular en Chile. Antecedentes y dilemas*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Santiago, Chile.
- CHILE, Ministerio de Agricultura.  
1972 Ley N° 17.729.
- CHILE, Ministerio de Agricultura  
1979 Decreto ley N° 2.568. Dirección Nacional de Asuntos Indígenas.
- CHILE, Ministerio de Educación  
1968 Revista de educación N° 12. Durán, Teresa y Ramos, Nelly. 1988. "Castellanización formal en la Araucanía a través de la escuela". En: *Lenguas Modernas* N° 15 pp 131-153
- DURAN, Teresa y Ramos, Nelly  
1987 "Incorporación del español por los mapuche del centro sur de Chile durante el siglo XIX". En *Lenguas Modernas* N° 14. pp. 179 - 196.

FOERSTER, R. y Montecinos

1988 Organización, líderes y contiendas mapuches (1900-1970). Centro de Estudios de la Mujer. Santiago. Chile.

JARA, Alvaro

1956 *Legislación Indigenista de Chile*. Edición Especial de Instituto Indigenista Interamericano. México. D.F. Labarca, Amanda. 1939. Historia de la enseñanza en Chile. (Fotocopias)

LEYTON, Mario

1970 *La experiencia chilena: Reforma educacional 65-70*. Volumen 1. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago. Chile.

MARIMAN, Pablo

1995 “Demanda por una educación en el movimiento mapuche en Chile”: 1910-1995: “Fundamentos históricos para nuestra educación intercultural bilingüe”. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera. Temuco. Chile.

NOGGLER, Abert

1972 “Cuatrocientos años entre los araucanos”. San Francisco. Temuco, Chile.

VILLALOBOS, Sergio; Silva, Osvaldo; Silva, Fernando y Estelle, Patricio

1982 *Historia de Chile*. Universitaria. Santiago, Chile.



# SEGUNDA PARTE

---

*Experiencias de educación  
bilingüe intercultural  
en la Amazonía*

# 1

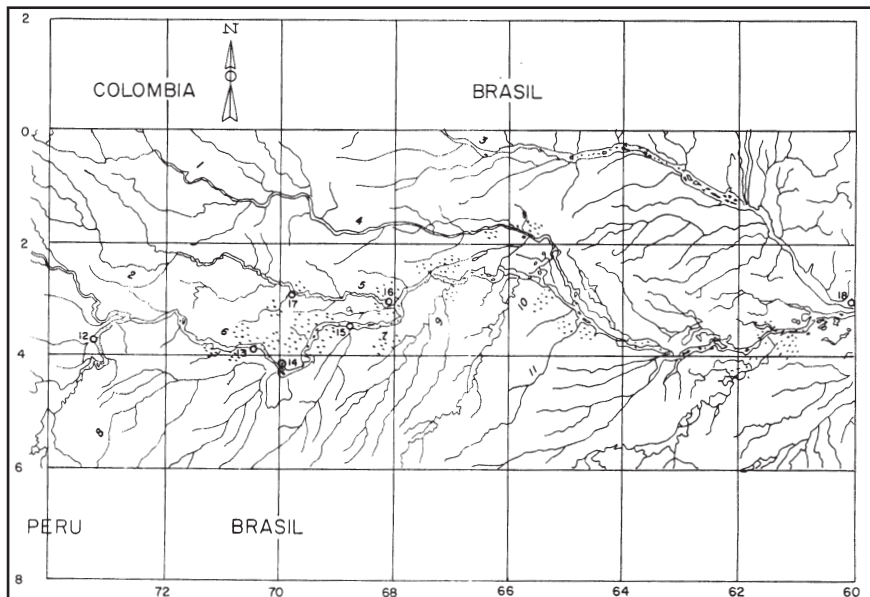
## EL ESTUDIO DE LA TRADICION ORAL, LA FORMACION DE MAESTROS INDIGENAS Y LA ELABORACION DE TEXTOS Reflexiones a partir del caso Ticuna<sup>1</sup>

*Emilia Montes R.*

En los programas de la llamada “etnoeducación” que se llevan a cabo en Colombia, es frecuente que se aborde el estudio de la mitología y de los diferentes temas de la tradición oral con miras a su introducción en el diseño de currículos para la escuela indígena. Se harán aquí algunas observaciones sobre el desarrollo de estas iniciativas entre los ticunas de la selva amazónica, y nos referiremos luego a aspectos generales a partir de los comentarios que han hecho quienes han participado en otras experiencias análogas en comunidades indígenas de Colombia.

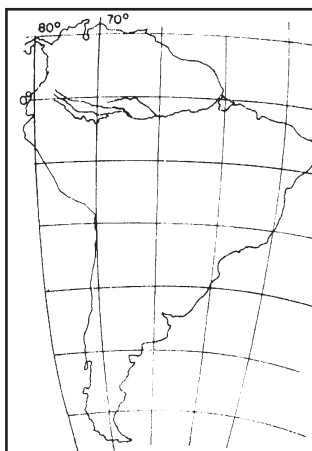
Los ticunas son una población indígena amazónica que habita en territorios de la selva peruana, colombiana y brasilera (ver mapa). Gran parte de ellos están nucleados en aldeas a lo largo del río Amazonas-Solimoes y en las bocas de los afluentes de la margen izquierda (y algunos de la margen derecha) de este río a lo largo de una extensa zona. El asentamiento más occidental es Chimbote en el Perú y el más oriental Berurí en el Brasil. Al norte del río Amazonas hay varios asentamientos sobre el río Putumayo-Ica y sobre el río Yapurá en el Brasil. En Brasil se concentra el mayor número de ticunas: 20.000 según censos oficiales disponibles de 1981; cálculos actualizados y más detallados arrojarían una cifra mucho mayor. En el Perú no disponemos de datos precisos, se habla de una población de alrededor de 6.000 personas distribuidas en unos quince centros de población con la mayor densidad en Cuchillococha.






Mapa tomado de “Tonología de la lengua ticuna”. Descripciones 9. Lenguas Aborígenes de Colombia. CCELA-Uniandes. Bogotá, 1995

### América del Sur



**CONVENCIONES**  
Ríos, ciudades y pueblos

1. R. Caquetá	10. R. Jurua
2. R. Putumayo	11. R. Tefé
3. R. Negro	12. Iquitos
4. R. Japurá	13. Caballococha
5. R. Ica	14. Leticia
6. R. Amazonas	15. S. Paulo de Olivenca
7. R. Solimoes	16. S. Antonio de Ica
8. R. Yavarí	17. Tarapacá
9. R. Yutaí	18. Manaos

 Lugares de poblamiento ticuna  
Tomado de C.E.D.I., 1986

En Colombia se ha calculado su población en 7.149 personas según el censo de 1991. Están ubicados en el departamento del Amazonas, región denominada Trapecio Amazónico, delimitada por los ríos Amazonas y Putumayo. El 85% de los ticunas del territorio colombiano vive en las riberas y bocas de los afluentes de la margen izquierda del Amazonas y el 14.7% en las riberas y bocas de afluentes del Putumayo. Un reducido número está en la zona central del Trapecio, sobre los ríos Cotuhé y Pupuña.

### La escuela

En las riberas del Amazonas y en las cercanías de Leticia, la capital del departamento del Amazonas, y de Puerto Nariño, poblado turístico, los ticunas están sometidos a un intenso y permanente contacto. La escuela es muy importante y alrededor de la misma (generalmente ubicada en la parte más alta y céntrica de los actuales poblados) se fundaron las aldeas actuales. Según los estudiosos del tema, los ticunas vivían dispersos a lo largo de las riberas de los afluentes del Amazonas. Hacia 1960 se constata que se ha dado progresivamente un cambio en el patrón de asentamiento: ya no hay más poblamiento disperso, la gente se ha acercado a las bocas y a la orilla del gran río y se ha nucleado definitivamente en aldeas. Los niños comenzaron a ir a las escuelas fundadas en cada pueblo y después a los internados.

La educación de los indígenas en esta y en otras regiones, ha estado completamente a cargo de la Iglesia Católica a través del sistema de educación contratada en la que el Estado cedía estas tareas en ciertos territorios (considerados como de misiones) a la Iglesia.

En este momento en gran parte de la zona del Trapecio, los ticunas -especialmente los jóvenes y los niños- hablan español y están alfabetizados en esa lengua. En algunos sitios se da el caso de jóvenes y niños ticunas que sólo hablan español; pero no podemos dar aquí datos precisos sobre la situación, pues no se han adelantado este tipo de estudios sociolingüísticos.

## Los maestros ticunas

Al comenzar a funcionar la escuela en las recién constituidas aldeas ticunas, los maestros blancos necesitaron del apoyo constante del “auxiliar bilingüe” cuya función era traducir del español al ticuna en el aula de clase. Estos auxiliares se incorporaron luego al cuerpo de maestros a través de una capacitación especial, los programas de “profesionalización indígena”, y se constituyeron en su momento en el primer grupo de maestros ticunas que comenzó a laborar hace unos veinte años y cuyos miembros están actualmente en ejercicio. Después, el grupo de maestros ticunas se ha ampliado con gente más joven que ha tenido acceso a mucho más tiempo de educación formal y que han ingresado en los programas de capacitación con la opción definida de ser maestros bilingües. Con este grupo de personas, especialmente con los que salieron de esa primera experiencia de profesionalización indígena se adelantó entre 1988 y 1995, una experiencia de formación para la investigación lingüística (elementos del análisis de la lengua ticuna) y antropológica (cultura e historia del grupo) a través de “talleres de capacitación”; las actividades se programaron en la región con la coordinación del Centro Experimental Piloto del Amazonas, una dependencia del Ministerio de Educación Nacional. Se intentaba con estas acciones dar seguimiento a la capacitación continua que debe ofrecer la entidad oficial y así mismo, incorporar elementos de la llamada “Etnoeducación” entendida como política del Estado.

El estudio de la “Historia del Tiempo Antiguo” adquirió una gran importancia dentro de las actividades inicialmente programadas y propuestas por la antropóloga asesora, quien presentó una síntesis de sus investigaciones sobre la mitología ticuna.

Entre los ticunas se han dado varios tipos de trabajo alrededor de la “Historia del Tiempo Antiguo” contada por los sabedores o “contadores” hombres y mujeres. Además de los trabajos realizados por etnólogos y que aparecen en las bibliografías especializadas sobre el tema, ha habido otro tipo de estudios a los cuales nos interesa referirnos aquí. Se trata de las iniciativas de organización comunitaria y trabajo educativo de los indígenas. La primera de estas tareas se llevó a cabo en el Brasil. En Colombia se han

dado experiencias similares, pero en el marco de la acción institucional dirigida a los grupos de maestros y/o de líderes comunitarios.

### Valoración de los saberes culturales

En esta comunidad hay un número relativamente alto de adultos que conocen la historia antigua y algo de este saber se transmite hoy normalmente a algunos de los jóvenes. No hay aparentemente espacios y tiempos identificables y formalizados (?) -como sí los hay en otras comunidades cercanas- en los que se den estas prácticas: no hay mambadero, no se consume coca, no hay malocas donde se reúnan los hombres, no hay tiempos masculinos o femeninos.

No se detectan fácilmente a primera vista saberes específicos de hombres o de mujeres ni niveles diferenciales de acceso a ciertas historias; no parece pues haber restricciones temáticas referidas al sexo, a la edad o al carácter de iniciado o no del oyente (?). Nimuendajú no hizo, y otros estudiosos de la cultura ticuna no han hecho aún, referencia a características de este tipo<sup>2</sup>. Esta situación contrasta fuertemente con lo que ocurre en comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta (caso expuesto por María Trillos<sup>3</sup>) o del Apaporis y del Mirití (caso de los yucunas, según Carlos Rodríguez) en donde las propuestas de insertar en la escuela los temas de la mitología tropiezan de entrada con claras restricciones y jerarquizaciones muy precisas de los saberes. En los casos de la Sierra Nevada y de los yucunas, la introducción de esta temática en el aula escolar y su ubicación en un lugar como la escuela donde prima la organización de maestros, alumnos, currículos es -si no imposible o absurda- sí de una gran complejidad y cuidado.<sup>4</sup>

En el contexto específico de la escuela ticuna, el estudio comunitario y masivo de la tradición oral, su difusión, su conversión en materiales audiovisuales o escritos, así como el planteamiento de introducirla parcialmente en la escuela como contenido curricular, no ha generado hasta ahora resistencias o conflictos al interior de la comunidad. Es curioso constatar como parte de esos saberes y tradiciones han tenido ya una cierta difusión como productos incipientes de la industria cultural nacional; las ini-

ciativas “exógenas” de “recuperación cultural” han sido relativamente numerosas: las compilaciones de historias ticunas se han difundido a un nivel mucho más amplio con la industria editorial nacional. Algo similar ha sucedido a escala más especializada con la música y los cantos tradicionales, tomados como fuente para composición de obras instrumentales y corales contemporánea. Los bailes y cantos rituales adaptados a lo folclórico y al espectáculo público son ya una realidad desde hace tiempo en la región. En la artesanía, los ticunas han reconvertido parcialmente algunas de sus prácticas para adaptarse a una demanda ‘comercial’ proveniente del intenso contacto con las ciudades mestizas, con los colonos y con los turistas<sup>5</sup>. En este momento es muy difícil evaluar el impacto de estos hechos, los citamos como un fenómeno interesante y digno de un examen más detallado.

Es posible pues, identificar por un lado una presión de difusión que viene de la sociedad nacional y se canaliza a través de ciertas instituciones estatales que trabajan con miembros elites de la sociedad indígena como los maestros, los auxiliares y los funcionarios indígenas; por otro lado un espíritu general de reivindicación cultural de los ticunas del sector colombiano, espíritu no muy ligado a un proyecto territorial definido y politizado, como el que se da en otros grupos indígenas del país. Se detectan entre los ticunas tendencias a innovar y transformar lo tradicional en “moderno”. El cambio de espacios, de tiempos, de roles y funciones se da frecuentemente. En el cruce de estas fuerzas -aparentemente convergentes- pero en el fondo de las cuales puede haber conflictos latentes, es que se plantea el trabajo de la investigación de la tradición oral y sus posibles usos en un proyecto educativo y comunitario, quizá en una propuesta curricular escolar.

A partir del caso de los ticunas y de otros casos presentados en las discusiones sobre la etnoeducación, diferentes tipos de iniciativas plantean el estudio y recuperación o difusión de la tradición oral:

1.- En proyectos comunitarios de ‘recuperación’ o ‘revitalización’, los miembros de la comunidad quieren oír y quizá aprender las historias que sólo conocen los viejos. De una manera formal e institucionalizada, desde

grupos de trabajo u organizaciones indígenas, se convoca a los sabedores de historia y se intenta hacer circular de nuevo la tradición oral, a veces recuperando espacios tradicionales en los que ésta se daba, pero muy frecuentemente creando nuevos espacios como la reunión comunitaria formal. De cierta manera podemos decir que éste es el tipo de proyecto que dio origen al libro “O Nosso Povo”<sup>6</sup> que marcó un hito importante y motivó propuestas de revitalización cultural y lingüística. Como movimiento generado en el Brasil (donde la población es más numerosa y fuerte políticamente y donde se sitúa el origen de los ticunas) tiene prestigio e influye mucho en los ticunas de Colombia y del Perú.

También son de este tipo las propuestas hechas en Colombia, de los Encuentros de Ancianos I y II en Boyahuazú, 1989 y Puerto Nariño, 1991, diseñados y organizados por un grupo de maestros indígenas apoyados por instituciones educativas. La inserción del tema de la tradición oral en los cursos de capacitación del área de antropología llevó a que el grupo de maestros, apoyados por algunos líderes de la organización del Trapecio Amazónico, propusieran la necesidad de hacer este estudio en vivo a través de un encuentro de sabedores a los que se les preguntaría todo lo que se quería averiguar. Con el apoyo parcial de instituciones educativas y la coordinación comunitaria fue posible realizar estos encuentros abiertos a las comunidades. En ambos encuentros se escucharon durante una semana las diferentes versiones de las historias de origen, relatadas en ticuna por entre 10 y 15 adultos -hombres y mujeres- conocedores, convocados para esas ocasiones y que provenían de lugares diferentes y apartados entre sí. A esas sesiones asistieron los pobladores de Boyahuazú y luego los de Puerto Nariño, sin restricciones de edad ni de sexo. Además de las historias de origen, los “ancianos” dieron consejos a los líderes y jóvenes de la comunidad y reprocharon la pérdida de algunos valores y tradiciones propios del pueblo ticuna.

Se pidió que al concluir estas tareas, se llevara a cabo un trabajo de sistematización escrita (publicación y difusión en las escuelas) de todos los contenidos trabajados durante los encuentros y en actividades paralelas a los mismos. A pesar de que el gran interés parece ser proyectar esto a la es-

cuela y a los niños indígenas, no se han concretado reformas curriculares que lo materialicen.

Otros proyectos de entidades estatales no educativas son ejemplificadas en Colombia por los trabajos que en la zona del Trapecio Amazónica ha desarrollado últimamente el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (organismo que usualmente se ocupa de atención básica a la infancia en torno a problemas como la nutrición y la salud, y de aspectos jurídicos de protección al menor y a la mujer) alrededor de la investigación comunitaria en Arara. Este trabajo ha generado dos documentos escritos que han tenido difusión nacional y regional:

La historia de la gente pescada por Yoí  
Nuestros rostros de fiesta

Esta investigación comunitaria asesorada por un antropólogo y enmarcada en una acción institucional, se ha dado en un poblado de características muy especiales dada su vitalidad cultural y lingüística; como resultado hacia afuera se ha logrado un nivel de difusión nacional (dos premios nacionales de tradición oral, publicados) así como la consecución de recursos que han podido ser utilizados en otros proyectos de tipo productivo que se espera mejoren los ingresos económicos de los ticunas de ese poblado. No conocemos suficientemente el programa de trabajo para poder referirnos con más detalles al mismo.

2.- En general, es frecuente en muchas zonas del país que en los cursos de profesionalización indígena se incluyan los temas de la tradición oral como contenidos, a veces a través de exposiciones magistrales y la lectura de textos ya elaborados, y otras a través de propuestas de indagación que deben adelantar los estudiantes del curso. ¿Cuál es el objetivo final de esta inclusión en el plan de temas de los cursos? ¿Que el maestro se convierta en 'profesor' de mitología o que el maestro se informe -muchas veces desde una perspectiva antropológica occidental- de los temas de tradición oral de su comunidad, para que estos sean desarrollados -parcial o totalmente- fuera del aula escolar? Muchas veces no está claro este último

punto, lo que hace errática la acción de los formadores de docentes indígenas.

Tanto las iniciativas ticunas del libro “O Nosso Povo” como las de los Encuentros de Ancianos tienen como impulsores, escritores y traductores un equipo de maestros indígenas con asesoría de antropólogos y lingüistas. En los proyectos de compilación escrita y en ediciones bilingües estos maestros asumen las tareas más dispendiosas de traducción y escritura en la lengua. Se supone que -además del fortalecimiento de un proyecto comunitario de revitalización cultural- uno de los objetivos importantes de estas actividades es la producción de textos que sirvan directa o indirectamente a la escuela y a los currículos; pero ¿es esto una propuesta de los participantes indígenas o la forma que toma la iniciativa para pasar a través del sistema educativo, asesores, financiadores y funcionarios?

En el caso de los maestros ticunas con quienes trabajamos, el estudio de las fuentes escritas ya disponibles (libro bilingüe editado en el Brasil por otros maestros ticunas y tesis de grado hechas en Colombia sobre versiones de pobladores de la región) no llamó la atención más allá de una primera curiosidad, más bien buscaron el acceso a fuentes directas como las entrevistas colectivas con los sabedores. Al terminar esta etapa oral, pero registrada en audio, en vídeo y en actas-resúmenes escritas, apareció la demanda del libro. Así pues, a pesar de preferir prescindir del libro hecho por otros, parece ser que para el maestro indígena puede ser importante contar de todas maneras con un libro en el que se compila parte del saber de la tradición oral. Podemos pensar, sin concluir, en diferentes razones para esta demanda: están incorporados en lo letrado y necesitan el apoyo de lo escrito; se sienten inseguros, por un lado frente a la comunidad, que puede reprocharles su poco conocimiento de la cultura, y también, frente a los supervisores de la educación regional que les exigen formalizar por escrito todo cambio de contenido y de metodología que se vaya a implementar en la escuela, situación que se vuelve tensionante en las actuales circunstancias de innovaciones “etnoeducativas”. Es posible pensar también que la propia participación en la escritura del libro y su posesión, dan estatus y pueden mostrarse frente al saber de los no letrados y frente al poder de los funcionarios, como un argumento de prestigio.



Por otro lado, el interés de los académicos que participan como asesores y de las instituciones educativas y financiadoras por el libro como producto visible y justificador de la inversión, es muy fuerte y puede influir.

3.- En la escuela con un público infantil: Finalmente, en muchas de las propuestas escolares se justifica el estudio de la tradición oral en la medida en que se va a enseñar a los niños que ya no la aprenden -o que ya casi no la aprenden- con sus mayores. Llama la atención ver la poca información que hay sobre experiencias sistemáticas de este tipo en el aula de clase, pareciera que aún todas esas inquietudes, estudios, compilaciones y textos, no han llegado al niño. Vale la pena además preguntarse cuál es el objetivo. Podemos identificar tres respuestas ya enunciadas en otras experiencias:

- Que aprendan en la escuela, a través de libros o de un docente informado, contenidos de tradición oral propia que ya no escuchan en sus casas.
- Que se lleve al sabedor de historias al aula para que allí cuente las historias y se desempeñe como una especie particular de docente.
- Que la escuela deje los espacios y proponga algunas actividades para que el estudio de la tradición oral se desarrolle por fuera del aula en los contextos que sean propios de este estudio en la comunidad. Lo anterior implica que sea asumido como una tarea colectiva de fortalecimiento liderada por las autoridades tradicionales o nuevas de la comunidad en la cual el papel de la educación formal y la escuela con sus docentes, métodos, currículos, debe limitarse a favorecer espacios y tiempos para que se cumpla esta tarea.

Plantear estas alternativas genera enfrentamientos y debates entre líderes tradicionales, maestros, asesores y funcionarios. Respecto al caso de algunas comunidades amazónicas que conservan una fuerte estructura del saber, con espacios, tiempos, jerarquías propias, comentaba uno de los asesores lo absurdo de intentar trasladar y “sistematizar/formalizar” en el ám-

bito letrado de la escuela occidental aquello que por sí mismo es ya un complejo, eficiente y organizado sistema de transmitir conocimiento.

La última propuesta (desarrollo del conocimiento de la tradición oral fuera del aula, en contextos de la cultura que pueden fortalecerse si se han debilitado) parece ser la más coherente; es obvio entonces que una consideración estricta de esta propuesta hace innecesario el texto o compilación escrita o audiovisual y hace también innecesaria la formación e información profunda del docente en estos aspectos. Hace también superflua la participación del lingüista y del antropólogo en ese trabajo. (Quizá como se ha visto en algunas experiencias pueden ser objeto de consultas muy puntuales y estar presentes sin intervenir directamente en la discusión que se sostenga en la comunidad....). No excluye sin embargo las innovaciones en formas y espacios, ni la necesidad de contar con un proyecto educativo comunitario explícito y diseñado para enfrentar el debilitamiento cultural y lingüístico.

De todas maneras es muy frecuente que a pesar de esas consideraciones, las autoridades educativas, las instancias financiadoras y los asesores aborden el trabajo de producir material escrito (o incluso audiovisual) con la aquiescencia a veces de los maestros y otros líderes. Si se asume el fortalecimiento de la tradición oral de manera privilegiada en contextos no escolarizados y fuera del aula de clase, con un apoyo muy parcial en la escuela y en el maestro, nos preguntamos ¿quién utilizaría entonces una compilación escrita bilingüe de textos de tradición oral? Tendría un uso más restringido del que normalmente se le asigna: sería quizá un apoyo para los pocos usuarios alfabetizados en español o en lengua indígena, adultos o niños, que deseen verificar, repasar, confrontar. Podría ser útil también en los casos en que realmente los sabedores de historia son muy pocos y no es posible recurrir a uno de ellos cada vez que se tenga una duda. Esto es desafortunadamente real en muchas comunidades actuales en las que los saberes más especializados y valorados, han desaparecido con ciertos individuos y quedan -en el mejor de los casos- las compilaciones y estudios escritos en algún momento por un especialista.

### Producción de textos y aspectos administrativos/financieros

La capacitación escolarizada conducente a título (talleres, cursos de capacitación) y la producción de textos (cartilla de lectoescritura o de temas ambientales, las compilaciones de mitos y relatos) se entienden fácilmente como ‘necesidades’ educativas y se financian según esquemas ya establecidos. Otras actividades menos ligadas a la escuela formal, cualitativamente diferentes y quizá más necesarias para la educación indígena, no se plantean en esquemas conocidos y se hacen impracticables o complicadas administrativamente, entre otras:

- Encuentros comunitarios para la revitalización de la lengua o de la tradición oral.
- Investigación comunitaria.
- Encuentros de grupos de líderes de poblaciones de fronteras.
- Seguimiento, supervisión y asesoría continua en el aula de clase para los procesos iniciados con maestros indígenas.

Para autoridades educativas oficiales o eclesiales lo escolar, lo curricular y lo que se da en el aula son determinantes muy fuertes, así, la financiación de textos está fácilmente contemplada como una tarea importante. El texto es un producto visible que se supone beneficia a una población escolar directa e indirectamente a toda la población alfabetizada. En el caso de textos bilingües español-lengua indígena la dificultad adicional del trabajo, la investigación, el diseño, los hacen poco rentables pues en general ‘beneficiarán’ a poblaciones muy reducidas por comparación a lo que ocurre con textos para hispanohablantes. Esto es verdad para el caso de grupos numerosos -de cien mil o más personas- como los guajiros y los paeces o para grupos relativamente grandes como los ticunas ubicados en Colombia; obviamente para grupos muy pequeños el esquema usual de financiación no podrá considerar siquiera estas tareas como viables.

## El papel del asesor y la investigación aplicada

Frente a la aparente inutilidad o inconveniencia de muchas de las tareas que se le proponen a los asesores lingüistas en lo relativo a la elaboración de textos de tradición oral, es necesario pensar con más detalle y precisión el alcance y limitaciones de esas tareas, generalmente confinadas al ámbito de la nueva escuela indígena que seguirá alfabetizando y creando (cuasi) letrados, pero que necesita mostrar una faz de tolerancia y respeto cultural. El asesor -lingüista o antropólogo- puede ofrecer textos accesibles sobre tradición oral, (o etnografía o historia) y sobre gramática; que deben ser el resultado de investigaciones rigurosas. Puede dar una opinión sobre problemas que se presenten en el momento de la implementación de algunos nuevos temas y metodologías. Necesita reconvertir algunos de sus modos de trabajo y abordar con un equipo de especialistas indígenas una investigación de alcance variable aplicada a la educación, según el modelo -o las ideas preliminares- que proponga el grupo étnico, y muchas veces según la urgencia que demuestre el mismo por los resultados.

En las actuales circunstancias parece claro que será necesario desarrollar (posteriormente al conocimiento básico de la lengua y de la cultura), también en equipo, la investigación aplicada a la resolución concreta del complejo de temas que pueden aparecer al pasar de lo oral a lo escrito y de los contextos tradicionales a los contextos formales de la escuela occidental.

En exposición hecha por Miguel Meléndez<sup>7</sup> se discutió y alertó sobre el carácter irresponsable, febril y riesgoso que adquiere el término “aplicado” en lo relativo a la etnoeducación; pues es cierto y real el vacío de conocimientos básicos mínimos sobre los extensos y complejos tópicos relativos a la lengua y a la cultura indígena por parte de muchos de quienes participan en el diseño de programas etnoeducativos como asesores. Es cierto y real también el hecho de que los investigadores se involucran directa y rápidamente en procesos en los que se hacen exigencias de por sí difíciles y que se tornan aún más problemáticas, si la urgencia de la acción no da el tiempo para estudiar, examinar y reflexionar. En lugar de apuntar hacia innovaciones educativas, es frecuente que se continúe en el reino de

la improvisación, con el consiguiente riesgo de hacer fracasar una política estatal que tiene elementos aprovechables.

Hay algunos aspectos técnico-lingüísticos elementales que deberían considerarse para implementar trabajos educativos alrededor de los textos de la tradición oral. Son labores previas o simultáneas indispensables:

- Conocimiento de la gramática de la lengua y difusión de una versión pedagógica de la misma a un grupo de especialistas-escritores de la comunidad.
- Diseño adecuado de la grafía, compartido también, que pasa por un conocimiento gramatical de la lengua. Esto permitiría una transcripción y redacción mínimamente adecuada de los textos de tradición oral. Una escritura debe estar respaldada por un buen conocimiento compartido de los problemas de la fonología y de la morfología de la lengua (lo que no implica para el escritor indígena un conocimiento técnico de las disciplinas 'fonología' y 'morfología' como tales).

Otros aspectos deberían plantearse, pero de hecho poco aparecen en los proyectos de difusión de la lectura y la escritura a través de textos de la tradición oral. Son por ahora inquietudes académicas no materializadas en experiencias educativas concretas:

- Todo lo relativo a la creación (o re-creación) del discurso escrito, del estilo y los géneros, así como los procesos de normatización y estandarización que puedan ser necesarios. Se argumenta frecuentemente que es demasiado pronto y que son temas que desarrollarán espontánea y progresivamente escritores hablantes de la lengua nativa sin que sea indispensable una asesoría y seguimiento técnico. Para los especialistas estos tópicos son quizá de una mayor complejidad y suponen como punto de partida un excelente conocimiento gramatical básico, que para las lenguas amerindias no existe en muchos casos. En la exposición de Meléndez se habló sobre problemas muy concretos de traducción (repetición

de formas modales a lo largo de todo el texto, dificultad en la identificación de anafóricos...) ligados a problemas sintácticos, semánticos, textuales y estilísticos. A partir de esos ejemplos y de otros casos comentados se reitera el hecho de que en el discurso mítico estamos frente a un tipo de discurso formal y pragmáticamente diferente del discurso cotidiano o de la situación de encuesta. Los diferentes niveles de la oralidad deben ser explorados y mínimamente descritos en sus aspectos formales, tarea que corresponderá de hecho a un lingüista avanzado en el estudio gramatical de la lengua indígena.

- Desde otras disciplinas investigadores que trabajan sobre problemas de sociología de la educación y problemas de lenguaje, sobre la escuela occidental, sobre problemas de oralidad/literalidad, se acercan al tema indígena teóricamente<sup>8</sup> (pues empíricamente no se han abordado aún estos temas en nuestro país) y sugieren líneas de trabajo. Plantear investigaciones desde perspectivas discursivas, de la etnografía del habla o de cierto tipo de sociolingüística es académicamente interesante y válido; pero resulta poco factible dados los recursos humanos y de conocimiento básico con que se cuenta<sup>9</sup>.

Una dificultad muy común es la de que al transcribir producciones orales (sean relatos cotidianos o discurso mítico) en el papel quedan una serie de formas que no se sabe a qué o a quiénes remiten. En otros casos por el contrario hay repeticiones y ampliaciones de la misma información o uso repetido de una forma modal. La situación comunicativa en la que se enmarcó la producción oral permitía desambiguar; el conocimiento cultural compartido también. El escritor reflexivo -generalmente un maestro indígena- llena empíricamente estos vacíos, quita lo que parece redundante y resuelve el impasse de haber aislado el texto.

La explicitación y la autonomía que entre otros caracterizan el discurso formal y el discurso escrito elaborado son posibilidades latentes y realizables en la oralidad elaborada. Situaciones en las que se requiera ex-

plicitar, autonomizar y desambiguar toda la información pueden ser creadas con fines de investigación sobre los mecanismos que tiene la lengua.

Por el momento, la llamada investigación instrumental en el aula de clase (asesor-maestro indígena) podría contemplar en algunos momentos ejercicios y talleres de identificación de elementos de tipo pragmático o de aspectos formales del nivel textual. Sería sin embargo mucho mejor que quienes han iniciado estudios gramaticales de cierta profundidad puedan ahora abordar, con otros especialistas y hablantes de las lenguas, investigaciones específicas sobre estos temas, de por sí válidos y además necesarios si la propuesta de escribir, alfabetizar, letrar, traducir, prestigiar y difundir hacia fuera las lenguas indígenas es coherente.

Al examinar conjuntamente el tema de la tradición oral y su uso en los programas etnoeducativos se hizo evidente una posición según la cual la escuela no ha podido en muchos casos ser un espacio realmente favorable a los proyectos culturales y políticos de revitalización y fortalecimiento étnico; un proyecto de educación propio debe por lo tanto fortalecer creativamente espacios ya existentes en la cultura (como la enseñanza a través del trabajo y la chagra, a través de los rituales, o los espacios y tiempos del aprendizaje con el especialista). La escuela no puede ser ajena ni contraria a estas iniciativas, pero tiene un papel marginal y no central como se ha pretendido. El proyecto implícito de hacer una escuela indígena letrada con contenidos extraídos de la cultura está bajo examen. El papel del especialista asesor (lingüista, antropólogo, etno-biólogo) y sus saberes aplicados, también.

## NOTAS

- 1 Este escrito fue elaborado a partir de reflexiones y discusiones de las mesas redondas sobre el tema de la etnoeducación (examen de problemas a partir de varias experiencias en comunidades colombianas) llevadas a cabo en el mes de mayo en Bogotá, como parte de las actividades del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas

Aborígenes. Una de las sesiones se dedicó al tema de la tradición oral y su papel en los programas etnoeducativos, así como al rol del asesor lingüista en estas tareas.

- 2 No quiere esto decir que deba pensarse que han desaparecido rituales y formas culturales propias. Entre los ticunas el ritual de iniciación femenina tiene aún una gran importancia porque alrededor de él se recuerdan y actualizan las tradiciones más importantes. Los cantos que se entonan durante los días que dura esta fiesta reviven el mundo espiritual de los ticunas. Algunos de los cantos y de los papeles asignados durante el ritual son privilegio de mujeres adultas.
- 3 Nos referimos aquí a la experiencia con los wiwas expuesta en la mesa redonda sobre etnoeducación en mayo de 1996 en Bogotá.
- 4 Sin embargo una reflexión más cuidadosa puede indicar que es preferible fortalecer los contextos tradicionales en los que se ha dado esta práctica aún vigente. Las exposiciones hechas en los debates sobre etnoeducación (como la de las propuestas que se están gestando ya hace un tiempo entre los kamëntsa del valle del Sibundoy, explicadas por J.N. Jamioy) apuntan a una separación clara de funciones y espacios de la educación endógena y de la educación escolar.
- 5 Además de objetos como mochilas y hamacas de cumare o chambira (de uso cotidiano y tradicional y al mismo tiempo mercancía de intercambio y de comercialización) los ticunas crean nuevos productos artesanales como esteras redondas, canastos tipo boyacense, delfines de madera para gargantillals, chalecos y bolsas de yanchama, etc...
- 6 Recopilación de historias en versión ticuna-portugués, con dibujos de los indígenas y muy buena calidad gráfica; resultado de una reunión de ancianos y maestros en la aldea de Vendaval. Editada con patrocinio de entidades brasileras y financiación internacional y asesorada por profesionales de la Univ. Federal de Río de Janeiro.
- 7 A partir del estudio lingüístico de los textos míticos en lengua achagua, se hizo una serie de observaciones críticas sobre el posible manejo de este material con miras a una aplicación a la educación.
- 8 En una de las exposiciones se presentaron características del estilo letrado vs características del discurso oral y se contrastaron formas “no letradas”, entre ellas un discurso chamánico a partir de modelos Labovianos.
- 9 En la educación formal es factible plantearse la necesidad de trabajar en profundidad los problemas ligados por ejemplo la teoría de los códigos restringidos y códigos elaborados, es factible pensar también que los resultados de este tipo de investi-



gación incidirán en transformaciones de prácticas pedagógicas. ¿En la educación indígena la academia puede abordar ahora esas temáticas?

## BIBLIOGRAFIA

MAGÜTA

*Manual de preparação para a escrita*. Río de Janeiro: Museo Nacional- Universidad Federal de Río de Janeiro, 1988.

MAGÜTA

*O nosso povo. Torü duü'ügü*. Río de Janeiro: Futuras Edições. Museo Nacional- Universidad Federal de Río de Janeiro, 1985.

AHUE, B., Linares, H. y Ahué R.

“Origen de la comunidad de Cocharredonda según relatos de J. Ahué, M. Coello y E. Laulate”. Puerto Nariño: Centro Experimental Piloto del Amazonas, Colombia. mimeografiado, octubre de 1989.

LEON M. Antero

et al. “Investigación previa, comunidad de Boyahuazú según relatos de F. Santos, M. Macedo, T. Basto, T. León”. Puerto Nariño: Centro Experimental Piloto del Amazonas, Colombia. mimeografiado, octubre de 1989.

MONTES, M.E. y Fajardo,

G.M. 1990. Informe final del “Proyecto de Etnoeducación para la comunidad ticuna, trapecio amazónico”. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia-COLCIENCIAS-CCELA. Mecanografiado.

## 2

# CULTURA Y EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL PUEBLO ACHUAR<sup>1</sup>

*German Ujukam*

## I

### LA NACIONALIDAD ACHAUR

Los Achuar nos identificamos como una nacionalidad dentro del Estado ecuatoriano, debido a que tenemos nuestra cultura en un territorio definido, manteniendo el uso de nuestro propio idioma. El tener un territorio, lengua y una cultura en común ha hecho que los Achuar y los demás grupos étnicos del Ecuador nos identifiquemos y empecemos a usar el término de Nacionalidad.

#### Concepto de nacionalidad

“El término nacionalidad se usa como equivalente a grupo étnico. Actualmente los pueblos indígenas del Ecuador prefieren utilizar el término nacionalidad dentro del proceso organizativo. Para ellos asumir el hecho de ser nacionalidad representa el reencuentro con su historia y su propia identidad. Cada nacionalidad se diferencia de otra por su cultura, su lengua, su historia y su forma de interpretar el mundo. Por eso se habla de una nacionalidad Quichua, Achuar, etc”.<sup>2</sup>

También hay que reconocer que los pueblos indígenas, especialmente los Achuar, tenemos nuestra forma de organizar las relaciones sociales, forma de legislar. Por ejemplo, en caso de adulterio, el castigo consiste en matar a los infieles, en caso de incesto se destierra al culpable.

La mayoría de las organizaciones indígenas no ha pensado cerrarse al diálogo con la sociedad no indígena, pero sí plantea un trato de igual-

dad. Reconoce los valores que esta sociedad tiene pero será difícil trabajar juntos y tener una convivencia armoniosa mientras haya discriminación e injusticia. Justamente para responderá este trato desigual la CONAIE, reconocida como una organización indígena a nivel nacional, ha decidido participar con su propio partido político llamado movimiento PACHA-KUTIK, en las elecciones del año 1996.

### Ubicación geográfica

“En el corazón del alto Amazonas, los Achuar ocupan un gigantesco territorio que abarca dos grados de latitud (desde 1° 40' sur hasta 3° 30' sur) y más de dos grados de longitud (entre 75° y 77° 30' sur). Del noroeste al suroeste, el eje de este territorio está formado por el río Pastaza, desde su conjunción con el Copataza, a unos 50 Km. al este de las primeras estribaciones de la Cordillera de los Andes hasta unirse con el río Guasaga, 200 Km. más al sur. El límite septentrional de la zona de ocupación Achuar es el constituido por el río Pindoyacu después de su confluencia con el Conambo en la frontera con el Perú. En su parte peruana el río Tigre forma el límite oriental de la expansión de los Achuar hasta su conjunción con el río Corrientes. La frontera Achuar está marcada por el río Copataza, al norte del Pastaza; baja entonces a lo largo de la ribera sur del Bobonaza hasta la misión de Montalvo. Al sur de Pastaza el límite occidental es definido por el río Makuma hasta su confluencia con el Morona”.<sup>3</sup>

Es verdad que los Achuar, en el Ecuador estamos ubicados en la región que va desde los ríos Makuma y Pastaza bajando hacia el sur hasta la frontera con el Perú. Nuestro territorio sigue en el suelo peruano a lo largo de los ríos Setuch, Maki, Guasaga, Corrientes y Tigre. Si vemos en el mapa político del Ecuador, en la provincia de Morona Santiago y Pastaza, podemos ubicar los asentamientos Achuar, quienes hemos vivido en nuestra Región Amazónica desde tiempo. Si la nacionalidad ecuatoriana ahonda sus raíces en la Sierra y en la Costa, en los antiguos Caras, Imbayas, Panzaleos, Puruhaes, Canaris, Huancavilcas, la Tolita, con mayor razón hay que reconocer que el grupo más compacto y numeroso de aborígenes ecuatorianos como los Achuar, Shuar, Záparo, Yumbo, Quijos, etc.

Al tener un territorio en dos países nos sentimos orgullosos, nadie nos puede quitar este patrimonio, el sentimiento de hermandad no pone límites a pesar de haber pasado un episodio lamentable por el atropello del Protocolo de Río de Janeiro; sobre todo, el ecuatoriano Achuar participa de este dolor, como aquel que viera la mitad de su propio pueblo y el territorio arrebatado por el vecino del sur, sin haber sido ni siquiera llamado a poder defenderla.

El problema territorial ocurrido en 1941 permanece hasta la fecha sin visas de solución.

### Características

Los Achuar constituimos un subgrupo de la amplia área etnolingüística jíbara, a la cual pertenecen también los Shuar, Wampís, Awajún-Patukmai del Perú.

Los Achuar somos un grupo étnico social que habitamos en la Amazonía ecuatoriana y peruana, tenemos un proceso histórico propio que nos distingue de los demás, mantenemos más o menos en claro nuestra historia, así como nuestra procedencia. Los elementos que nos caracterizan como el pueblo Achuar son: nuestro idioma, nuestros valores sociales, morales, éticos y espirituales, nuestra cosmovisión, nuestra identidad, nuestros rasgos físicos y culturales.

En la actualidad la población Achuar se conforma de pequeñas sociedades como organizaciones sociopolíticas, grupos corporativos de parentesco que la unifican. La difusa cohesión macro Achuar, aparte del lenguaje, cosmovisión y rasgos culturales compartidos, proviene de vínculos de consanguinidad y afinidad que entrelazan los dispersos grupos locales donde realmente sí existe identidad del grupo, alianza política y sociedad económica formando una compleja red de parentesco con relaciones bilaterales, énfasis matrilateral, matrimonio de primos cruzados, poliginia sororal preferida, levirato e intercambio de hermanas.

La práctica de la poligamia tiene sus fundamentos culturales y éticos, este tipo de matrimonio no repercute en las relaciones sociales, familiares y en el desarrollo normal de los hijos, más bien fortifica los lazos

familiares, la familia se vuelve más segura en cuestiones económicas y políticas. La residencia es claramente matrilocal aunque no necesariamente permanente.

A pesar de la influencia de la sociedad capitalista se preservados valores culturales como la solidaridad, reciprocidad, espíritu de unidad, los cuales son conjugados con elementos culturales del mundo occidental.

### La cultura

“Los antropólogos siempre se han interesado por los resultados que surgen del contacto entre culturas. Este interés usualmente se expresa de dos maneras: el estudio de cómo se mantienen las fronteras étnicas y el análisis de aculturación, en realidad ninguna de estas dos perspectivas hace verdadera justicia al hecho de que muchos indígenas del nuevo mundo se afanaron por lograr un contacto con otros grupos étnicos”.<sup>4</sup> Algunos antropólogos han hecho estudios de nuestras culturas especialmente de las culturas Achuar y Shuar, pero desde el punto de vista etnocéntrico distorsionando la imagen real de estas culturas; sí estamos muy agradecidos por aquellos que han estudiado en forma sistemática nuestras culturas como la antropóloga Pitha Kelekna, Richard Jhonson, Sr. Franco Róvere, y el antropólogo Philippe Descola, quienes vivieron en el ambiente Achuar, durmieron en nuestras casas y comieron nuestra comida, por lo cual obtuvieron buen resultado con la investigación que despierta interés en jóvenes Achuar para que podamos profundizar el estudio en esta disciplina. La cultura se entiende como un conjunto dinámico de conocimientos, normas sociales y morales, leyes, religión, costumbres, técnicas de trabajo (tecnología), arte, cosmovisión y formas de conducta aprendida y compartida, también la cultura Achuar se caracteriza por los mismos elementos.

En el sentido más actual y usado dentro del área de Antropología Cultural se entiende por cultura: “un conjunto de ideas, instrumentos, instituciones y actitudes interdependientes entre las que sirven al hombre para poder resolver problemas concretos y específicos que se encuentran en su medio”.<sup>5</sup>

El estudio de la cultura no es más que el estudio de las costumbres, formas de vida así como de las instituciones económicas, políticas, sociales, educativas, de un determinado grupo humano. Podemos también decir que por la cultura se entiende todo cuanto el hombre realiza para resolver los problemas creados por el ambiente en que vive: en este sentido la cultura se vive en todas las iniciativas y trabajos prácticos.

*“Ninguna cultura es patrimonio exclusivo de un determinado pueblo, la cultura se universaliza, es patrimonio de la humanidad”.*<sup>6</sup>

*“La cultura es aquello que se manifiesta en el estilo de vida de una comunidad”.*<sup>7</sup>

La cultura Achuar posee una serie de técnicas de vida, de trabajo, de producción, de vivienda, de curación de enfermedades que permiten subsistir en el medio físico cultural.

La cultura Achuar pertenece a un área cultural amazónica llamada también área de Mandioca o Yuca, y es el resultado de la fusión de dos o más grupos que se expandieron en la cuenca del río Amazonas. Estos pueblos son los Arawak, los Caribes, Puruhá o Mochica. Una chispa de esta fusión se apartó en la inmensa selva del Amazonas y se identificó con el nombre de Achuar con su dialecto diferente a los demás chispas o grupos esparcidos como los Shuar, Awajún, Wampís, Patukmai. Aunque comparten la misma raíz lingüística, la ubicación y el medio en donde se desarrollaron hizo que tengan costumbres, ritos diferentes y términos apropiados para designar muchas cosas de su alrededor.

### *La mitología Achuar*

La Mitología Achuar estaba íntimamente relacionada con la religión, al mismo tiempo daba respuestas a las diferentes incógnitas, en otras palabras, se puede decir que el ser humano creó los mitos para resolver los problemas de su entorno físico y cosmológico, los cuales eran difíciles de dar explicación sin el desarrollo de los mismos.

Cuando el hombre descubre la naturaleza, su comportamiento análogo al suyo lo usa como tema para poder expresar su realidad, es decir crea un mito. Si hacemos un enfoque general sobre nuestro desarrollo en el espacio y en el tiempo, existe un pasado ajeno, el tiempo anterior al tiempo más allá del <sup>8</sup> horizonte de la memoria. Normalmente allí están ubicados los seres protectores al campo que corresponde a la mitología.

Además los mitos Achuar afectan al interior de la persona, tienen una vivencia de la responsabilidad moral. Un mito nos puede enseñar cómo comportarnos frente a nuestros semejantes y qué actos son buenos o dañinos, incluso ponen las normas a través de su misma naturaleza.

Según los mitos conocemos que en tiempos muy remotos vivían dos personajes sobresalientes en el mundo, uno se representaba como un ser bueno (Etsá) y otro lo hacía como un ser malo (Iwia). Los dos eran antagónicos; Etsá tenía la visión de salvar o de liberar a los hombres que estaban bajo el dominio de un ser malo y el Iwia salía en contra del bien, su pretensión era destruir todo lo concerniente del mundo. Pero Etsá lo dominó con sus poderes divinos que le concedió Arutam. Tanto Etsá como Iwia tenían sus guardaespaldas .

**ETSA.-** Etsá era un ser valiente nacido del huevo, eran dos hermanos con Nantu (Luna), su madre fue Wanupá quien había caído en la trampa del Iwia. Etsá (sol) fue criado por el mismo Iwia y al crecer se dio cuenta de que Iwia había matado a su madre. Saliendo de la casa de Iwia empezó a pelear contra él porque Arutam dotó del poder para que salve a los Achuar.

Yo diría guardaespaldas a los siguientes personajes: Katch, Sumpa, Tinkishap, Kunamp, Apach Janch, quienes lucharon fingidamente bajo guía de Etsá para poder defender a los Achuar contra el ataque de los Iwias.

Haciendo un breve análisis de los mitos Achuar se puede deducir que los animales de la selva antes eran los primeros hombres que se posesionaron en la tierra, especialmente los monos, las plantas, las aves, etc. Los personajes que guardaban la espalda a Etsá, ahora todos son animales e insectos de la selva, esto sucedió

por no haber acatado las normas puestas por un ser divino llamado Etsá, y al someterse a los pecados paulatinamente han ido transformándose en animales.

Etsá dotado del poder de Arutam, cuando alguien incumplía su mandato o cometía algún error, al instante con su soplo divino transformaba a cualquier animal maldiciéndole.

Los occidentales que no conocen el desarrollo, la procedencia del pueblo Achuar, ven que nosotros cogemos salvajemente los nombres de los animales para designar a una persona. Nosotros rescatamos los nombres con los que nuestros antepasados se identificaban, pero al transformarse en los animales, estos nombres que antes eran de las personas ahora han pasado a ser los nombres de los animales, pues nosotros los de la nueva generación tenemos el afán de dar una vuelta a estos nombres que están en los animales, para que sean propios de los Achuar.

**IWIA.**- Los Iwia eran seres remotos que comían carne humana, los Achuar eran perseguidos por ellos, no podían vivir dignamente porque en cualquier momento caían como presa de alimentación. Los Iwia siempre andaban desnudos con el hacha en el hombro para cazar a los hombres. Los guardaespaldas de los Iwia eran los siguientes: Takea, Jurijri, Chaninium o Amarta, Iwianch.

**TAKEA.**- Era un hombre gigante, muy egoísta que se adueñaba del fuego. Debido a esto los Achuar morían de hambre porque no tenían en qué cocinar.

**CHANINIUM.**- Era una persona bruja que mataba a los Achuar con sus flechas mágicas. En otras épocas los Achuar no morían para siempre sino que resucitaban después de tres días, pero el Chaninium terminó con la suerte que vivían los Achuar.

**JURIJRI.**- Eran antropófagos que devoraban a los hombres mientras dormían, vivían en grandes cavernas y salían de noche para atacar a los Achuar.

**LOS IWIANCH.**- Eran como chimpancés velludos, ellos no comían carne humana, sin embargo, molestaban a los Achuar ya sea robando a los niños, a los perros, a las gallinas para servirse de ellos y a los



niños para hacerlos semejantes a ellos. En el pasado tenían forma de cuerpo humano, después se convirtieron en espíritus invisibles.

### *Las costumbres*

En un pueblo auténtico como el nuestro nunca faltan las costumbres vivas que las mantienen como parte de la identidad cultural. Viviendo en una comunidad Achuar los expertos en investigación escribirían un sinnúmero de libros sobre las costumbres Achuar, pero nosotros muchas veces no vemos lo que hacemos, lo que somos, porque tal vez desconocemos lo nuestro.

Durante la vida adulta de hombres y mujeres se observan muchas costumbres tradicionales en todos los aspectos del ciclo de vida.

La costumbre más característica de los Achuar es madrugar, dejar el sueño más o menos desde y la una de la mañana en adelante, esto depende de quien lo haga. Primero se levanta la mujer para cocinar o calentar la guayusa, luego despierta al esposo y a los hijos mayores para que beban la guayusa preparada. Se acostumbra tomar el agua de guayusa todas las mañanas. La toman tanto los adultos como los niños, luego vomitan. Se practica esta costumbre con mucha frecuencia. Después de la guayusa se despiertan los ánimos, inclusive se pierden los dolores del cuerpo. En el tiempo que queda hasta el amanecer se ocupan de atender a los visitantes, conversan entre los miembros de la familia, se dedican a diversas actividades de artesanía y las mujeres brindan chicha para que el momento sea agradable.

En la sociedad Achuar las mujeres siguen activas hasta la hora del parto, para lo cual generalmente entran a la huerta y dan a luz sobre las hojas de plátano. Ellas no son asistidas por el marido sino por una anciana experta en el parto; antes la mujer construye una especie de arco, este le sirve para colgarse y para poder dar a luz. Una vez que el niño ha nacido se corta el cordón umbilical con astilla de guadua fina. Después de que ha terminado el proceso y que se ha parado el flujo de sangre la madre regresa al hogar donde se recupera en una cama que es una plataforma cubierta. Durante la convalecencia que dura alrededor de dos o tres semanas, su

principal actividad es la de nutrir al recién nacido. El niño es meticulosamente cuidado y bañado con la solución de una planta medicinal llamada "Piripri". El baño lo hace la mamá tomando en su boca la solución y haciendo presión con los labios para crear una especie de surtidor y derramar el líquido sobre el niño con el fin de proteger al bebé de los espíritus malévolos.

La pintura en la cara es común en la mayoría de los Achuar adultos. Cada día los diseños de sus caras cambian. El material de pintura es una sustancia vegetal seca y pulverizada llamada KARAIT, normalmente café rojiza. Los diseños de las mujeres son siempre curvilíneos, mientras que la de los varones son geométricos. Estos diseños tienen muchos significados simbólicos, cuando se van lejos de casa se pintan siempre para que la culebra le tenga miedo. Además de esta pintura hay otras más como el achote, el ARAPIAN, producto fabricado por los Achuar y SUA (huito), esta última pintura se utiliza solamente en la temporada de este árbol.

Los Achuar tienen una habilidad innata para trabajar con las manos. El arte que practican consiste en hacer cerámica, elaborar los cestos, pintar la cara, fabricar muebles de la casa y construcciones. Las mujeres hacen los tiestos y jarrones de cerámica que contienen la chicha y sirven para otros alimentos líquidos.

En la sociedad Achuar el motivo del diseño predominante es la cabeza de "boa constrictor", esta cabeza se puede ver en casi todas las maderas talladas, tal como en las herramientas de mano, columnas para vigas conectoras, en las construcciones y palitos para mezclar hierbas, etc.

Los Achuar tienen la costumbre de dividir la casa en dos partes: Tankamash parte norte, sitio para el hombre, y Ekent la parte del sur, sitio para las mujeres. En Tankamash el hombre tiene más derecho de ordenar las cosas a su gusto y en Ekent también la mujer ordena las cosas a su manera.

Otra costumbre significativa que tienen los Achuar es la del entierro. Tantas veces han insistido los misioneros para que cambien este hábito pero no han podido. Esta costumbre consiste en enterrar el muerto dentro de la casa de habitación, debajo de la cama. Esto con la finalidad de que el alma del finado sienta la familiaridad, a pesar que se ha ausentado la car-

ne. En el año 1968, el padre Luis Bolla hizo que los Achuar construyan un panteón en un lugar lejano en donde sepultaron a tres personas. Pero después ya nadie quiso dejar a su familia muerta en ese lugar lejano, debido a esto se siguió la misma costumbre, es difícil hacer que dejen la costumbre con la que han nacido y con la que se han formado. Otra conducta que incumbe a lo social es desterrar o expulsar a la persona mal vista dentro de la comunidad, en caso del incesto, infidelidad.

También las visitas constantes que se ve en una comunidad Achuar es parte de la rutina, la mayor parte de la gente se visita en las madrugadas después de la guayusa y en la tarde después del trabajo en donde conversan, intercambian las experiencias y aclaran los problemas existentes.

### *Los ritos del pueblo Achuar*

Todas las sociedades y también nosotros los Achuar como parte de las culturas orales necesitamos de rituales que tienen una finalidad social y religiosa, mantenemos la seguridad de que el ritual simboliza algo. Las mujeres Achuar tienen rituales sencillos en la vida diaria, en los cultivos, en la cacería con los perros, en la pesca con barbasco, para evitar la lluvia, etc. Estas son indispensables para la correcta realización de las actividades.

Además tenemos los rituales que afectan a la vida personal y tienen gran importancia porque se relacionan con los aspectos más profundos del hombre, puede ser que tengamos contacto con el ser superior.

Las celebraciones rituales colectivas como NATEMAMU (tomar Ayabasca), JATA ASAKMAMU (rito de la Muerte) suelen ser más importantes y atañen a la supervivencia de la colectividad, la permanencia de la vida en el cosmos, el alejamiento de las fuerzas malignas. En tales casos, el ritual suele ser con el que se reactualizan los poderes primordiales explícitos en la mitología y el modo de utilizar el poder sobre la naturaleza y el cosmos. Además, se puede decir que las celebraciones son un mecanismo colectivo de reproducción social que constituye uno de los momentos más efectivos para reforzar el sentimiento de la identidad como pueblo.

El brujo Achuar hace su ritual para curar a los enfermos, utilizando la esencia de Ayabasca, aventando con hojas diabólicas llamadas SHIN-

KIUSHIN, acompañado con cantos extraños. El brujo al hacer ese ritual gana el prestigio y el poder, normalmente la salud y la enfermedad van ligadas a las fuerzas benéficas del universo de tal manera que el brujo no solamente puede curar o matar, sino también tiene el poder sobre el bien y el mal, lo que equivale a decir sobre la vida y la muerte, pues su personalidad es dual. En particular los Achuar tenemos ritos colectivos e individuales.

Los ritos colectivos son el NATEMAMU (tomar Ayabasca que se hace entre todos los miembros del grupo) y el JATA ASAKMAMU (rito de la muerte que también se hace entre todos).

Los ritos individuales son los siguientes: MAIKIUAMMAU (tomar malicúa, esto se hace personalmente apartándose en un lugar lejano en una selva virgen), KASAKMAMU (tomar la esencia del tabaco, también se realiza en ayunas).

## Religión

Cada pueblo o grupo étnico han tenido y tienen su propia manera de relacionarse con el mundo divino, en consecuencia asumen poderes sobrenaturales. Así como se dice que la religión es uno de los aspectos más importantes de la cultura, el pueblo Achuar tuvo y tiene su propia religión en la cual cree. Cree en un dios llamado 'ARUTAM'; etimológicamente el término Arutam viene de dos palabras Achuar: ARUT (un ser antiguo que vivía siempre), TAMCHAU (que nunca falta), entonces el Arutam sería un ser muy remoto que siempre está, que nunca falta. Arutam es un ser divino que protege a los Achuar, ser invisible que nadie lo ve, solamente se aparece al hombre transformado en animales como boa, tigre, tortuga, cocodrilo, puma, etc.

El hombre Achuar tenía confianza en él, porque le guiaba en todas las circunstancias y se sentía resguardado por él.

La religión tradicional Achuar ha tratado de dar una respuesta a los interrogantes del individuo y del pueblo en el contexto de su propia cultura, ha expresado esta respuesta a través de las plegarias llamados ANENT. Los Anent han mediado entre en pueblo Achuar y el mundo sobrenatural.

Es la concretización del esfuerzo secular del hombre Achuar buscando a Dios.

*“Al presentarse al hombre Achuar el cristianismo como respuesta de Dios a la búsqueda eterna del hombre, la religión tradicional en bloque viene a jugar un papel de preparación legítima y de camino incoado, que encuentra su cumbre en la revelación del hijo de Dios.”<sup>8</sup>*

*“Por muchos años, las misiones con intención ciertamente pura pero con poca referencia a la tradición más auténtica de la iglesia han presentado, en cambio, a (Cristo como el que rompe con todo lo pasado, considerando en bloque como la idolatría y satanismo. Esto explica la reacción de rechazo que el pueblo Achuar en sí integrado, algunos se han opuesto al cristianismo.”<sup>9</sup>*

Es cierto que Arutam es un ser omnipotente con todos sus atributos, que los Achuar tomamos como nuestro dios, que siempre estaba con nosotros en todo momento que nunca faltaba ya sea en el trabajo, en la cacería, en las fiestas, en la guerra, etc. Además nos sentimos sujetos bajo las normas morales de él, que debemos cumplirlas, caso contrario seremos castigados antes y después de la muerte; los castigos consisten en la muerte, en la mala suerte, etc.

La morada de Arutam era variada, como pueden ser: la selva virgen, la cascada, las orillas de los grandes ríos, pues desde ahí inspeccionaba a los hombres. Si alguien necesitaba alguna ayuda al encontrarse en los momentos más difíciles, tenía que pedir con toda su franqueza y le escuchaba. La manera de pedir alguna ayuda a Arutam no era tan sólo las palabrerías sino valiéndose de las plegarias (cantos sagrados) apropiados para él.

El poder que tiene Arutam no es solamente para hacer el bien sino también para el mal. Los mayores que tenían asegurada su vida eran aquellos que habían recibido el poder de Arutam. Para concebir a ese poder se sacrificaban en ayunas.

El padre de familia se encargaba de animar a sus hijos para que sean capaces de vencer todas las dificultades de la vida. Utilizaban las plantas alucinógenas, sin esas plantas era imposible relacionarse con el Arutam.

Estas plantas más utilizadas por los Achuar son las siguientes: malicúa, ayabasca, jugo de tabaco. La costumbre del hombre de ir a las cascadas para adquirir los poderes de los seres sobrenaturales se realiza bajo la guía de un mayor más experimentado.

Ir a la cascada hace bien cuando uno se siente mal como desnutrido, cansado, débil, sin ánimo y al bañarse en el río se recobran las fuerzas y se apropian de otras experiencias extraordinarias.

Muchas de las gentes occidentales se equivocan cuando hablan de los Achuar, dicen que nosotros vivíamos en la ignorancia y que creíamos en cuentos y leyendas, por eso no nos respetan ni hacen valer lo que somos. Esta forma de razonar no es buena. Los antiguos Achuar no sólo fueron buenos cazadores y fuertes guerreros, sino que lograron una excelente organización dentro de las familias y obtuvieron un perfecto conocimiento del ambiente y dominio envidiable de los recursos de la naturaleza. Más que nada nuestros abuelos con la inteligencia innata lograron comprender que hay algo más grande que el hombre y algo duradero más allá de esta vida. A este algo le dieron un nombre llamado Arutam, quien les mandó a unos seres superiores para que ayuden a los Achuar. En los tiempos muy remotos nuestros ancestros vivían en una completa miseria, pero aquellos personajes que tenían poderes de Arutam no les ayudaron en todo. Para obtener los productos de la huerta se dirigen a Nunkui (ser misterioso que vive debajo de la tierra dotado del poder del Arutam), invocaban a Etsá cuando iban a la cacería (un ser superior dueño de los animales), a Shakaim cuando iban a desmontar (también era un ser poderoso que daba fuerza para trabajar). En conclusión yo diría que ellos ocuparon el papel de intermediarios de los poderes de Arutam. El Arutam canaliza sus poderes a través de estos seres extraordinarios para que les ayuden a los Achuar.

Para todas las circunstancias de la vida había plegarias o cantos apropiados para él (Arutam).

Los Anent (plegarias), ¿acaso no son verdaderas oraciones?, y entonces, ¿por qué vamos a decir o nos van a decir que los Achuar estamos equivocados, cuando nos dirigimos a un ser superior Arutam le pedimos que nos ayude y que se asista? No, en esto no nos hemos equivocado porque hemos estado creyendo en el Arutam que es el mismo dios en que creen las

grandes religiones. Siendo así los Achuar antes no estábamos equivocados, sino simplemente ignorábamos aquellos detalles. Ahora los conocemos. Todos nosotros y los jóvenes actuales nos alegramos al ver que nuestros antiguos ya se habían dado cuenta de la existencia de un ser superior más poderoso que los hombres, un Dios que ha hecho las cosas y a los hombres y quiere que obren bien, por lo tanto quiere que los Achuar seamos felices así como todos los hombres del mundo.

Esto ha sido siempre verdad y seguirá siéndolo para siempre. No va a suceder que una cosa verdadera deje de serlo con el pasar del tiempo. Si esto creían nuestros padres mucho más debemos creerlo ahora, cuando es conocer a Jesús que nos ha hablado con tanta claridad.

Nada de lo que sabían nuestros abuelos debe ser rechazado, no se debe decir que los de Nunkui, Tsunki, Shakaim, Etsá son cuentos y las mentiras de los mayores que no eran civilizados. Sino más bien se trata de dar distintos nombres a los seres supremos cada cual con los poderes del Arutam. Al enseñar el catecismo los sacerdotes no quieren hacernos olvidar las cosas que se creíamos antes, sino volverlas mucho más claras.

Nuestros mayores hablaron de Nunkui como una madre poderosa que da al ser humano el alimento y la educación de sus hijos. No había plantas ni alimentos sobre la tierra, los hombres no podían vivir dignamente, se morían de hambre. Nunkui se apiadó de los hombres y la entregó a una niña prodigiosa, cuando ella nombraba como por encanto alguna cosa eso aparecía sobre la tierra. Con sus palabras creadoras hizo las plantas de la huerta y animales útiles al hombre para su sustento.

La mujer Achuar no sabía cultivar la huerta. Nunkui enseñó cómo sembrar las plantas y sopló sobre las manos de ella para dar el poder de fabricar todos los modelos de ollas de cerámica. Los niños de la casa le tiraron la ceniza en los ojos de Nunkui por no aguantar sus caprichos. Entonces Nunkui los maldijo quitando la fecundidad de las plantas que de pronto se degeneraron en malas hierbas. Así mismo quitó la fecundidad a las mujeres egoístas. Nunkui es la dueña de la fecundidad de las plantas, los animales del hombre.

Hablaron de Etsá como un ser protector del hombre juntamente con Sumpa, Katach, Apach Jaanch, Tinkishap que lucharon contra el exterminio de los Iwia (Iwia era un monstruo antropófago).

Comentaron de JEEMPE como un ser luciente que facilitó al hombre Achuar para que tenga acceso al fuego. Antes los Achuar sufrían mucho porque no conocían al fuego, los peces pequeños eran cocidos con el calor de las axilas y luego para ser servidos. En conclusión digo que el dios Arutam nunca se ha olvidado de los Achuar, siempre ha estado presente con nosotros.

## Organización

Se puede hablar de una organización entre los Achuar desde la antigüedad. Una de sus manifestaciones era la guerra bien organizada. Para hacer la pesca se organizaban de antemano, distribuían la gente para diversas actividades: botar barbasco, poner barbacoa y las mujeres cocinaban. Esta organización era natural, espontánea, es decir informal.

Recientemente en 1960, el padre Luis Bolla llegó al pueblo Achuar y trajo la idea de una organización más formal y sistemática, creó centros nucleados o comunidades. El primer centro organizado fue la comunidad de Pumpú-Entsa el 14 de julio de 1962. Esta comunidad tiene una pista de aterrizaje, una capilla, una escuela y la casa comunal. En vista de esta comunidad fueron creándose otras comunidades más, con poblaciones Achuar, luego se afiliaron a la Federación Interprovincial de los centros Shuar. El padre Luis Bolla agilitó los documentos de afiliación.

En esa época los Achuar aún no se imaginaban tener su propia organización o federación, ignoraban esto completamente porque nunca antes habían tenido contacto con la gente de afuera, lo cual hizo que se afiliaran a la Federación de los Shuar. En el año de 1980 la comunidad Pumpú-Entsa pasó a ser asociación en la cual se eligió como primer presidente al Sr. Alberto Jimpikit. Esta asociación abarca a las siguientes comunidades: Wichim, Ipiak, Patukmai, Maki, Sapap-Entsa, Setuch, Wampuik, Kapawi, Ishpin, Chichirat, Makusar, Waruints, Pakints, Sharam Entsa y Yutsunts, las cuales están muy distantes una de ellas.



Los dirigentes de la Asociación Pumpú-Entsa tenían problemas en las visitas. Debido a esto en el año de 1982, se creó la Asociación Achuar Kapawi al otro lado del río Pastaza con ocho comunidades. Después se creó otra asociación más, la asociación Wampuik con 10 comunidades en el año de 1988. Estas tres asociaciones Achuar son filiales a la Federación Shuar hasta el año 1992.

En la comunidad Achuar Pumpú-Entsa surge una pequeña idea de autodeterminación, es decir crear la Federación de los centros Achuar similar a la de los Shuar, viendo las características particulares de este pueblo, esta ideología se compaginó con la de los Achuar de la Asociación Numpaim (ACAP) y de la Comunidad de Charap-Kucha.

Esta propuesta se planteó en la vigésima octava Asamblea General de la Federación de los Centros Shuar, la misma que fue opuesta rotundamente por los dirigentes Shuar, porque Achuar y Shuar unidos hacían mucho peso en esta Federación. Los programas y los beneficios muchas de las veces fueron acaparados por los dirigentes de turno, llegando muy pocas veces o casi nada a las comunidades Achuar.

A pesar de esta tensión, los principales gestores de esta idea y política organizativa de los Achuar lucharon con todo coraje y consistencia hasta que crearon la Organización Achuar del Ecuador con sede en la ciudad del Puyo y subsede en la comunidad Achuar Ipiak.

Los principales protagonistas para la creación de la Federación de los Achuar son los siguientes: Luis Kwarim, Vicente Shunta, Santiago Kwarim, Pedro Tsamarín, Luis Entsakua, Martín Ujukam, Adán Vargas Kanus, Domingo Peas, Rubén Tukup, Benancio Vargas, Clemente Entsakua, Alberto Jimpikit, Antonio Wasum, Luis Vargas Chumpí, Cristóbal Entsakua, Vicente Tanchim y los simpatizantes fueron todos los socios de la comunidad Pumpuenta.

Ellos tenían como objetivo bien claro la creación de la Federación de los Achuar. Este sueño justamente se avalizó con la garantía de la CONFENIAE, porque en su reglamento interno, en el artículo 5 dice: "...integra a las siguientes nacionalidades Shuar, Achuar, Quichua, Siona, Secoya, Cofán, Huaorani" y en el mismo estatuto dice que cada nacionalidad tiene el pleno derecho de hacer su federación.

En la comunidad de Charap-Kucha, en una Asamblea Constitutiva se eligieron los dirigentes provisionales, los cuales son los siguientes:

**Presidente:** Luis Vargas Chumpí

**Vicepresidente:** Rubén Tukup

**Dirigente de Educación Cultura:** Adán Vargas Kanus

**Dirigente de Territoria y ecología:** Benancio Vargas

Estos dirigentes provisionales empezaron a trabajar con el fin de elaborar el Estatuto y Reglamento Interno de la OINAE, los mismos tuvieron que sacrificarse mucho porque no había fondos económicos para la sobrevivencia, ni para adquirir los muebles de la oficina. Viendo la vida difícil de los dirigentes se hizo una campaña de autofinanciamiento, que consistió en poner una cuota de diez mil sucres por cada socio. Esta contribución era una ayuda bien grande para que empiecen a poner las bases de la Organización.

Una vez terminado de elaborar el estatuto se lo envió al Ministerio de Bienestar Social (Quito), fue aprobado el 5 de noviembre de 1993 Acuerdo No. 005824. OINAE nace con el Decreto Oficial 58-99. El Presidente de la República Arq. Sixto Durán Ballén consagró este decreto.

Después de todo esto, se convocó al segundo congreso para divulgar el Estatuto aprobado, en el mismo congreso se eligieron por primera vez los dirigentes oficiales de la OINAE (Organización Interprovincial de la Nacionalidad Achuar del Ecuador) para que trabajen, con todas sus atribuciones y reglamentos.

**Presidente:** Pedro Anank T.

**Vicepresidente** Adán Vargas Kanus

**Dirigente de Territorio y Medio Ambiente:** Vicente Tanchim

**Dirigente de Educación y Cultura:** Jorge Tiriruk

**Dirigente de Nutrición y Salud Achuar:** Carlos Chiriap

**Dirigente de Promoción y Organización:** Luis Vargas Chumpí.

Desde el año 1994 la OINAE es oficial y reconocida a nivel nacional e internacional, la misma que tiene pleno derecho de disponer y exponer los deberes y derechos de sus miembros. A través del Boletín de Prensa Internacional se hizo conocer la Organización a nivel mundial.

Los ONG's. vienen constantemente a esta organización para entablar un diálogo con los dirigentes. Acuden con muchas propuestas a veces tentadoras, pero pienso que los dirigentes de esta organización están en capacidad de saber escoger y aprovechar ciertas propuestas del exterior. La misma Organización está trabajando con un macroproyecto de ecoturismo, convenio hecho con CANODROS. Esta iniciativa fue para autofinanciarse de tal manera que le permita ir emancipándose paulatinamente de las ayudas internacionales.

En el año 1996 se cambia la sigla anterior OINAE por FINAE (Federación Interprovincial de la Nacionalidad Achuar del Ecuador).

## Idioma

El idioma Achuar se distingue generalmente del Shuar por una pronunciación más clara de las palabras, sobre todo por parte del varón, inclusive a veces lenta. Insiste más en apoyar y alargar las últimas sílabas y palabras en cada frase. En el discurso oficial llega a tonalizar el periodo, de manera que puede parecer estar cantando. “El idioma Achuar es uno de los dialectos del grupo lingüístico Jibaroano”.<sup>10</sup>

El idioma Achuar es sumamente imperativo, lo que demuestra el carácter y la actitud de los que lo usan. Gruñidos de garganta suplementarios y decisivas afirmaciones agresivas hacen de este idioma algo fuerte y dominante.

El padre Luis Bolla de la Misión Salesiana durante muchos años, ha recopilado un extenso diccionario con los Achuar. El idioma tal cual practican hombres, mujeres y niños en el extremo es severo. En ciertas ocasiones cuando huéspedes y transeúntes de otras áreas visitan a los Achuar en su casa, se efectúa un tipo de oratorio ceremonial. Este oratorio llamado AUJMAT, que empieza diciendo *Waritimiaju ausha*, es un intercambio de

experiencias, como las de la guerra, de la muerte y otros nuevos acontecimientos ocurridos después de la última visita.

El ritual es solamente practicado por los hombres maduros y durante la ceremonia cada uno de los interlocutores habla de manera rítmica y musical. Cuando se colocan uno frente al otro, cada uno con un pilche, además acompañado con la carabina en una mano y un pilche de chicha en la otra, se oye la aprobación de conformidad de los oyentes. El ruido de orador a ratos puede ser oído muy lejos.

La única contribución de las mujeres a esta ceremonia es llenar las pilches de chicha. Esta bebida típica de los Achuar es un líquido de tipo fibroso, semipegajoso, de color blanco hecho por las mujeres de la casa con tubérculos de yuca. Esta se la hierve en agua y es mascada por las mujeres y después colocada en una olla, mezclándose con jugo de camote rojo. Para que se fermente la chicha se almacena en jarrones de barro cocinado llamado Muits y se guarda desde un día hasta una semana según el caso.

Para uso diario un día de fermentación es suficiente, pero para ocasiones especiales, como el discurso "AUJMAT" o ciertas celebraciones se usa chicha más fermentada.

## La identidad de los Achuar

Los Achuar nos identificamos como un pueblo autóctono de la Región Amazónica, por ser los primeros que ocupamos este territorio aunque no seamos originarios de estas tierras. Pienso que nosotros tenemos una doble identidad, porque a pesar de ser ciudadanos ecuatorianos sentimos ser parte del pueblo Achuar, entonces no podemos ser ecuatorianos sin ser Achuar.

Sin embargo la identidad de nuestro pueblo subyace ante los cambios, en la actualidad necesitamos y buscamos la afirmación de nuestra identidad bajo nuevas formas. Como nacionalidad Achuar nos sentimos convencidos con nuestra vida misma, allí llevamos el modo de pensar, de sentir, de actuar y de vivir propiamente como indígena amazónico. Todo lo que son nuestras manifestaciones desde las creencias, las estructuras so-

ciales hasta las más pequeñas, seguimos manteniéndolas, pero siempre y cuando son válidas para nosotros.

En la sociedad tecnológica se tiene una tendencia común a identificar la cultura con erudición. Normalmente se entiende como cúmulo de conocimientos y expresiones de tipo espiritual, ya sea las artes y las artesanías, pero tales conocimientos o expresiones no sólo van unidos a actividades de supervivencia sino de expansión o complemento de la personalidad.

Los pueblos occidentales siempre nos han tenido y tienen un prejuicio etnocéntrico, porque ellos no conocen profundamente lo que contiene nuestra cultura y lo que es válido para nosotros, quizás se borre esa forma de ver a otras culturas por el avance de las disciplinas antropológicas.

A los Achuar siempre nos han considerado como ignorantes de todo, pero a partir de ellos. Tal vez porque nuestros padres no tuvieron acceso a una preparación académica en las instituciones educativas. Sin embargo yendo a la realidad es diferente, cabe afirmar y esclarecer que nuestros padres y nosotros los jóvenes somos sabios en la biodiversidad ecológica, sabemos vivir y cuidar los seres vivos de la selva para que no se deteriore la humanidad en total. Hasta los científicos preguntan a nuestros abuelos para obtener alguna información referente a la ecología.

Si hacemos un sondeo general sobre la concepción académica de los valores, se puede encontrar los mismos también en el pueblo Achuar como pueden ser: la bondad, la belleza, respeto, la honorabilidad, solidaridad, etc. ¿Cuáles serían los valores que el pueblo Achuar tiene y que podría enriquecer el conjunto de la humanidad? Pienso yo, que ese gran tipo de acogida, esa gran capacidad de hospitalidad, solidaridad y aceptación a la muerte. Fuera de estos tenemos una característica de ser alegres y un gran espíritu de trabajo.

Para nosotros no es trabajar por trabajar solo con fines económicos sino es la forma de relacionarse con otras personas y compartir los sentimientos profundos con otra gente eliminando las tensiones y energías negativas a través de movimientos y sonrisas.

En conclusión diría que la lengua es un factor importante con el cual se identifica un pueblo para diferenciarse de otro, no se puede hablar de una cultura sin la lengua, ni la cultura sin ella.

Particularmente la cultura Achuar según las clasificaciones de las culturas sudamericanas, pertenece al área cultural amazónica o de agricultura forestal de roza y quema, llamada también como área de mandioca o yuca.

## II

### LA EDUCACION

La Educación es transmisión de la cultura, es decir un segregar de ciertos valores de la comunidad o de una sociedad determinada, para que estos valores sean transmitidos a las generaciones como bienes, como valores que deben ser observados. De ahí que la “educación no es más que proceso de transmisión de la cultura, dada o vigente con el objeto de reproducirla y mantenerla”.<sup>11</sup>

Se dice que la educación no es más que la transmisión de la cultura. Siendo así todo grupo humano social tiene su forma de educar: es decir un sistema de educación a través del cual los valores culturales son transmitidos de padres a hijos. El arte, la técnica, los inventos se han transmitido como bienes de la humanidad para todas las culturas. De esta forma el pueblo Achuar así como las culturas americanas han desarrollado diversas técnicas acorde con las exigencias del medio geofísico.

¿Cómo pueden pensar que nosotros no tuvimos educación?, si nuestros pueblos son ricos en la cultura, además saben que la cultura no puede haber sin la educación y viceversa. Lo que pasa es que tuvimos diferentes grados y tipos de educación y cultura.

La educación que recibieron los Achuar está estrictamente relacionado, entrelazado con la vida cotidiana, los cuentos, las ricas mitologías que predicán los viejos después de tomar agua de guayusa y en las noches

de la tarde enriquecen los principios éticos de la educación; además este es un legado de moral y de enseñanzas, de conceptualizaciones del mundo en que vivimos. Estas características no solamente se predicán sino que se las vive.

### Antecedentes

Así como todos los pueblos, los Achuar desde hace muchos años atrás han venido practicando la educación tradicional, que era de tipo informal.

Los niños estaban a cargo de sus padres y las niñas de sus madres. Los varones tenían que aprender las actividades netamente del padre y las mujeres todas las actividades femeninas de la madre, no se permitía la complementariedad. Desde temprana edad tanto los niños como las niñas aprendían distintas formas de comportamiento y las normas morales dependiendo de su sexo.

La niña Achuar siempre acompañaba a su madre en todas las actividades cotidianas: cuando se iba a limpiar la huerta, cuando iba a dar comida a los animales, en la cocina. Aunque no podía ayudar en todo colaboraba en algo sencillo. De la misma forma el niño desde chiquito se identificaba con su padre se criaba bajo el control del mismo, le acompañaba en actividades como la artesanía, la cacería, el desmonte, la pesca, etc.

Este tipo de educación tuvo un proceso largo, se ha venido practicando desde la época nómada hasta la actualidad. A pesar de que hemos aprendido otro tipo de vida, el sistema de educación hispana, seguimos valorando lo nuestro; es decir, conjugamos lo nuestro con lo otro que hemos aprendido.

Con la llegada de los salesianos a las tierras orientales, se inicia una nueva etapa para estos pueblos, que hasta este entonces no habían sido más que pequeñas comunidades esparcidas en la inmensidad de la selva.

Ya en años anteriores, los misioneros dominicos y jesuitas habían entrado en estas zonas, bajando a Macas y a las demás poblaciones a través de la vía Alausí-Zuñá-Paira-Macas, luego de más de ocho días de caminata.

La congregación, por su carácter mismo de congregación educadora, se dedicó a la tarea misionera poniéndose al frente de la labor educativa y religiosa.

La entrada de los salesianos en Macas data del año 1924. Fue reforzada con la fundación de un internado para atender a la niñez y la juventud Shuar y a las contadas familias maquenses que hasta entonces habían logrado sobrevivir por el espacio de 400 años. La década de 1930 hasta 1940 se la considera como la etapa de afianzamiento, de estas comunidades y de las primeras escuelas misionales.

La segunda etapa que se podría denominar de “Implementación Escolar”, corresponde a la de cada de los años 40 a 50. Hasta este año, en Macas, Méndez, Sucúa y Gualaquiza habían venido funcionando solo escuelas con carácter de misionales. A partir de esta década interviene el Estado, reconoce con nombramiento a dos profesores para atender a la niños Shuar y colonos indistintamente, en una escuela de Limón y Macas.

En el año 1944 se celebra un contrato con el Estado, en que se consagra el término de Escuelas Fiscomisionales, regidas por los salesianos con fondos pagados por el estado. Se puede apreciar claramente que siendo escuelas de frontera y ante la falta de medios para afrontar la situación económica de los maestros por parte de la misión se dio este trato especial a la educación.

A partir de la década de los años 50, la educación (escuelas) sale hacia los anejos. Ya no son únicamente los centros más poblados que se aprovechan de este beneficio, sino que se ve la necesidad de ampliar más el campo educativo, especialmente en el grupo Shuar que se encuentra adentro, en Trans-Kutukú acercándose más a los grupos Achuar.

## Historia de la educación en el pueblo Achuar

Los Achuar desde años remotos habían venido practicando su estilo de vida y su propia educación que le permitía desenvolverse en su mundo.

En el año 1955 en la zona Shuar Taisha, hoy la parroquia con el mismo nombre, llegaron los misioneros salesianos con el fin de crear una mi-



sión, en donde los niños tenían que ir a aprender el castellano a través del cual enseñaban la religión cristiana haciéndoles olvidar todos los elementos culturales propios de los Shuar. Enseñaban a leer y escribir en castellano. Ellos esperaban que los niños Shuar aprendan en menos tiempo con métodos tradicionales. El lema de ellos era “la letra con sangre entra”, debido a esto muchos niños salían traumatados, había mucha deserción.

La educación en los internados es ante todo de adaptación a un nuevo sistema de vida. Uno de los problemas era la deserción de los alumnos de estos centros misionales hacia su casa. El internado no fue solamente la escuela para enseñar a leer y escribir, sino la escuela de oficios como carpintería, agropecuaria. Esto preparaba al Shuar para la vida y para el matrimonio.

La misión de Taisha era un lugar muy lejano de la capital y de la cabecera provincial, los misioneros pudieron entrar gracias a las compañías exploradoras de petróleo y por un destacamento militar que existía en este lugar tan apartado de todo.

El afán de ellos era civilizar y cristianizar, no se miró más allá de esa finalidad pura y muchos fueron los fracasos en la implementación de un sistema de vida diferente para el Shuar y el Achuar.

El internado en esta misión no dignificó mucho sino fue un cautiverio. El Achuar, siempre ha vivido libre, su espacio vital no se podía reducir a cuatro paredes, a horario de una comida bien pobre, de dormir, de aseo, de trabajo. Esta domesticación y adoctrinamiento vino a minar paulatinamente el espíritu rebelde, amante de la libertad, del tiempo para la caza, para la pesca, para contar sus aventuras tradicionales que tenían nuestros padres.

Esta labor evangelizadora no se limitó únicamente en predicar la palabra de Dios, sino a implantar un sistema de vida. Pronto el internado vino a convertirse en un centro de actividad económica y educacional.

El primer objetivo de la enseñanza fue rescatar a los niños del estado ignorante, mediante el aprendizaje del castellano y costumbres de los misioneros.

Por su parte los salesianos por la necesidad de conocer a los Achuar, Shuar e intentar comunicarles a Cristo, desconociendo que también noso-

tros tenemos nuestra forma de comunicarnos con Cristo, fueron acercándose al idioma, a las costumbres, etc. Esto les llevó más tarde a investigaciones de interés.

En esta misión también fueron reclutados los niños y jóvenes Achuar por los padres Luis Bolla y Luis Casiragui. Estos misioneros se encargaron de traer los hijos de los Shuar que estaban asentados en el valle de los ríos Kankaim, Pankí y Makum con la guía de algunos jóvenes Shuar educados en las misiones antiguas.

Con este propósito penetraron en donde estaban asentados los Achuar al otro lado de río Makum. El padre Luis Bolla fue quien llegó primero y conversó con un jefe Achuar llamado Kawarim, este encuentro no fue fácil para él, sino antes tuvo que pasar mucho temor, porque le habían dicho que los Achuar eran rebeldes, que mataban a los extraños, pero esto no sucedió. En esta época los Achuar del río Pumpú-Entsa liderado por Kawarim estaban en guerrilla con los Achuar del río Ipiak, más bien necesitaron el apoyo de este misionero.

Los Achuar primero tuvieron contacto con los comerciantes intermediarios peruanos, los cuales eran mestizos que compraban cueros de tigre, tigrillo, saíno, etc. Pero de ellos no se obtuvo ningún tipo de beneficio, sino más bien compraban carabinas, balas, cartuchos, para matarse entre ellos.

En este asentamiento Achuar había muchos jóvenes y niños que corrían el peligro de la guerrilla, los cuales fueron llevados a la misión de Taisha. Ellos fueron: Alberto Jimpikit, Rafael Tuits, Jorge Shunta, Clemente Chuji, Luis Entsakua, Clemente Entsakua, Roberto Kawarim, Rubén Tukup, Taish Mayapruna, Isabel Kawarim, Ernestina Kawarim y los demás se negaron a irse. Estos jóvenes tenían más de 14 años de edad, cuando llegaron a la misión se les prohibió hablar en idioma Achuar y conversar entre ellos, para que así aprendan breve el castellano y poderles enseñar el catecismo. Luego ingresaron a la escuela en la cual tuvieron que pasar una serie de cosas negativas, tratos inhumanos, insultos inaceptables por no comprender las clases dictadas en castellano. Todo este conjunto de golpes psicológicos perturbó el desarrollo normal de la personalidad, del intelecto. Haciendo una relación dialéctica nos hace pensar a nosotros los

Achuar. Si en esa época hubiéramos presenciado con una mentalidad innovadora, concientizadora, con una pedagogía de la liberación, ellos no hubieron merecido ese trato tan feo. Este tipo de trato se dio en alto grado de porcentaje, especialmente con las chicas que estaban a cargo de las misioneras aspirantes que vivieron en esta nueva misión de Taisha. Expongo esta idea no para guardar el resentimiento ni lamentarnos de ellos, sino más bien para abrir nuestros ojos hacia los misioneros que trabajan con nosotros, para que no se repita estas vacilaciones negligentes que empezó a destruir la imagen real de los Achuar. Esto, gracias a Dios, no tuvo continuidad, por la creación de las Escuelas Radiofónicas de la Federación Shuar-Achuar.

De los doce que salieron de esta comunidad Achuar sólo una chica llegó a terminar la instrucción primaria, ella fue Isabel Kawarim, que contrajo matrimonio con el joven Shuar, Martín Ujukam, quienes fueron a trabajar en la comunidad de Pumpuenta, porque ya se había creado una Escuela Radiofónica “Santiak”.

Los demás jóvenes solamente llegaron hasta segundo, tercero, cuarto grados y desertaron por el trato que experimentaron en la misión.

### **Creación de las escuelas bilingües biculturales radiofónicas**

La Escuela Bilingüe Intercultural es un establecimiento con maestro Shuar, Achuar y con alumnos Achuar. Usan como instrumento didáctico de aprendizaje la lengua achuar y el español, el hecho de utilizar dos lenguas implica el abrirse a otras culturas, enseñar diversas formas de conocimiento y del comportamiento personal y social. De esta forma sabemos hacer que el niño Achuar descubra su verdadera identidad para luego construir una sociedad Achuar digna y completa que afronte las influencias negativas de las sociedades occidentales y que sus miembros sean capaces de discernir los valores de otras culturas.

Cuando el misionero, P. Luis Bolla, llegó a los asentamientos Achuar, empezó a reunir a la gente que estaba dispersa en los centros nucleados. El mismo tomó contacto con la Federación de Centros Shuar para que estos centros Achuar se afilien y puedan tener las Escuelas Radiofó-

nicas Bilingües. Los primeros centros Achuar que obtuvieron las escuelas son los siguientes: Wichim, Pumpú-Entsa, Ipiak y Wampuik.

La idea de este misionero fue el de mantener y desarrollar el espíritu de trabajo global que tienen los Achuar. Así hizo que los miembros construyan la pista de aterrizaje como un medio de comunicación y de relación, que construyan una casa comunal para reuniones y otras actividades más, que tengan una cancha para la diversión y practicar el deporte, una capilla para relacionarse con el ser supremo y las casas alrededor de la pista para que los niños puedan asistir fácilmente a la Escuela.

A estas escuelas llegaron los maestros Shuar para trabajar con los niños Achuar, y aplicar el tipo de educación que recibieron en las escuelas hispanas y en los internados, es decir la educación tradicional.

Achuar y Shuar somos de la misma raíz lingüística, pero la diferencia está en los dialectos. El problema se suscita en que los maestros Shuar quisieron imponer su lengua, desapareciendo el dialecto Achuar, aprovechando de este sistema de educación. Pero nosotros rechazamos esta actitud, porque nuestra forma de hablar, nuestra forma de expresar nos da sentido y fortalece nuestra identidad. Nadie nos puede conducir hacia otro tipo de comportamientos, ni imponer formas de expresar otros dialectos, dejando de un lado lo nuestro.

En las escuelas antes de aprender a hablar en castellano aprendían el dialecto Shuar, porque ellos nos hacían creer que el dialecto Achuar era mal expresado y mal pronunciado. Dicen que el dialecto Shuar es más desarrollado y más original por lo cual tienen que aprenderlo todos. Pero quién sabe ¿cuál fue primero, la gallina o el huevo, el Achuar o el Shuar? Lo que sabemos son suposiciones, hipótesis de los estudiosos extraños que deducen juicios y atribuciones según su parecer después de haber comparado los restos arqueológicos de nuestros abuelos. Pero yo sustenté la hipótesis de que el dialecto Achuar es más original que los de los otros grupos como Shuar, Awajún, Wampís, etc. Esta hipótesis se tendrá que afirmar algún día con una investigación profunda de esta naturaleza.

Estas escuelas han venido funcionando hasta el año 1990, pero después los miembros de las comunidades se opusieron rotundamente por la

crítica negativa que hicieron los mismos Shuar al Sistema de Educación Radiofónica.

A mi parecer la educación a través de la radio, es semi-antipedagógico porque el alumno no conoce físicamente quién le enseña, qué cara tiene el que le habla en la radio, claro que cuenta con un tele-auxiliar el cual simplemente es un intermediario y que le falta el tiempo para poder repetir o profundizar lo que dijo el telemaestro desde la cabina.

En algunas comunidades Achuar estas escuelas radiofónicas se cambiaron a las Escuelas Directas Bilingües de la Jurisdicción de la Dirección Provincial Bilingüe Intercultural de Morona Santiago Antes las escuelas radiofónicas tuvieron su plena función y mucha utilidad, cuando no había algunos elementos preparados, quienes podían ejercer la docencia en estas escuelas. Por una parte los Achuar nos sentimos bien agradecidos por este sistema de educación radiofónica de los Shuar, pero el intento fue mal planteado.

### *Radio Federación*

La Radio “Federación” es una emisora cultural al servicio de la Federación Shuar, de los intereses de la provincia y de la Patria. “*Esta emisora inició sus transmisiones en el año 1968 con un equipo transmisor de 1 KW de potencia. Actualmente la Radio Federación dispone de dos equipos transmisores de 5 KW. y uno de 10 KW. en la banda 90m. (3360 Kc/s) y en la banda de 60m. (4960 Kc/s) que emite programas noticiosos, información, problemas actuales, música Shuar, nacional e internacional, cubre programas de orden cultural, espacio para comunicados y programas diarios de educación bilingüe\* e para los tres ciclos incluido el ciclo básico*”.<sup>12</sup>

### *Radio Federación al servicio de la educación*

En el año de 1972 la Educación Radiofónica Bicultural Shuar empezó sus labores educativas con un grado en el primer ciclo en 31 centros, con 4 teleauxiliares. Y cada vez más se vio un mayor número de alumnos que estudiaban en este sistema educativo. También se impulsó la creación

de los nuevos centros Achuar y Shuar. El sistema Radiofónico Bicultural hasta el año 1988 llegó a su auge, alcanzó a tener aproximadamente 4.800 alumnos escolares. Después en los años posteriores se vio una baja notable, hoy entrando en el año 1997 está a punto de caerse. Podemos preguntarnos, ¿a qué se debe todo esto?, las respuestas son varias, diferentes, pero explicables para los que hemos visto, para los que hemos sentido y para los que hemos vivido. Se debe a factores externos e internos.

Factores externos son los siguientes: Creación de Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, creación de las Escuelas Fiscales Hispanas cerca de las comunidades, creación de las Escuelas Directas Bilingües y creación de las Escuelas Pilotos. Factores internos serían los siguientes: la crítica a los teleauxiliares, la falta de comunicación y divulgación de la Política Educativa del SERBISH, la aparición de la nueva Federación Shuar del Ecuador y una serie de conflictos internos que no se puede mencionar todo. Pero quienes están a cargo de esta institución, los responsables tienen que tomar otra política alternativa para poder superar todo esto. La Federación Shuar tomó como modelo educativo “La Educación Bilingüe Bicultural” a través de las Escuelas Radiofónicas de los Centros Shuar, del cual por una parte el pueblo Achuar se benefició.

*“Cualquier Plan de Acción requiere primeramente del conocimiento de la realidad, en la que se va a trabajar. Detectada la situación real tendrá que plantearse, los fines, las metas y los objetivos. Luego se debe buscar los medios y las estrategias a seguirse. Finalmente en base a esta evaluación rectificar errores, afianzar logros obtenidos”.<sup>13</sup>*

En el año de 1975 la Federación de Centros Shuar, después de tres años de haberse puesto en práctica pudo disponer de una serie de datos y experiencias, en base al trabajo realizado formaron bases más firmes a metas más concretas.

Así nació el Plan Integral de las Escuelas Radiofónicas Shuar, recogidas las experiencias y encontrando en ella una serie de ventajas, se ha visto la necesidad de ampliar el campo de acción hacia los sectores de la juventud y de los adultos a través de un Plan de Acción.

*Metas de las escuelas radiofónicas*

- a. Ofrecer el curso primario al mayor número de alumnos Shuar.
  - b. Sentar las bases de un currículum completo de estudios Shuar.
- FIN. Formación del verdadero Shuar ecuatoriano.

Objetivos generales:

- a. Fortalecimiento de la Cultura Shuar
  - Destruir complejos
  - Destruir todo intento de disgregación o división
  - Reconstruir modelos culturales permanentes y válidos
  - Proponer el nuevo desarrollo del grupo Shuar
- b. Conocimiento de la realidad nacional
  - Más verdadera
  - Más equilibrada
  - Más adaptada al medio
  - Más aprovechable

Con este Plan Integral de Escuelas Radiofónicas se crearon las escuelas en 20 comunidades Achuar, por el hecho de encontrarse muy lejos de la sede de la Federación Shuar, hubo marginación por falta de elementos preparados y por no hablar el castellano y el dialecto Shuar. Se sintió la discriminación.

**La educación secundaria en el pueblo Achuar**

Cuando se intensificó la creación de las Escuelas Radiofónicas y Colegios Básicos en las comunidades Achuar, se vio mucha demanda de los jóvenes que debían cursar en el ciclo diversificado, pero casi el 90% de ellos no podía salir a estudiar porque era de escasos recursos económicos. Muy pocos había ido a estudiar en el Instituto de Canelos. Alguno de ellos se retiraban porque estos establecimientos eran muy distantes de los lugares natales.

Viendo todo este problema, las autoridades de las dos asociaciones: Pumpuenta y Wampuik, redactaron un documento dirigido al Padre Procurador Salesiano y otro documento para el Vicario Apostólico de Méndez, pidiendo la creación de una Misión Salesiana con fines educativos en el pueblo Achuar. En este trabajo colaboraron mucho dos salesianos asesores de la zona Achuar: padres Telmo Carrera Ampundia y Domingo Bottasso. El padre Telmo Carrera a más de ser un misionero, se caracterizó por ser un político más realista quien nos puso en claro todas las cosas, para que los Achuar empecemos a tomar decisiones a nuestro favor. Quienes escuchamos su mensaje siempre tendremos impregnados en nuestra memoria: “Los Achuar debemos ser libres y para esto necesitamos Educación”.

Cuando recién se creó la Misión se le llamó Centro Cultural Achuar, en donde se realizaban muchos cursos vacacionales de nivelación hasta cuando se terminó de construir por completo la infraestructura para abrir el Colegio.

Esta misión está ubicada en la orilla del río Guasaga, que lleva el mismo nombre “Misión de Wasak-Entsa”. Cuando ya estaba todo listo se creó el Colegio Achuar Intercultural Bilingüe, extensión del Colegio Intercultural Bilingüe Experimental “Yamaram Tsawaa” de la Federación Shuar.

Este colegio empezó a funcionar en el año 1991, con tres profesores hispanos y con un profesor Achuar, hasta ahora hemos tenido solo tres promociones. Primera Promoción en el año 1993, Segunda Promoción en 1994 y Tercera Promoción en 1995.

Los Achuar no hemos estado tan conformes con los planes y programas de este colegio impuesto desde la Federación Shuar, sabiendo que nosotros tenemos otros intereses a partir de nuestra realidad. Con todo este criterio hemos decidido crear un Colegio Experimental Fiscomisional Intercultural Bilingüe Achuar (CEIBA), con todos sus fines y objetivos. Dicho colegio jurídicamente se creó el 2 de febrero de 1996, mediante Acuerdo Ministerial No. 019. Con este colegio se quiere preparar personas productivas, que sepan conjugar los conocimientos con la práctica en el campo del trabajo.

La Misión Salesiana de Wasak-Entsa en el pueblo Achuar es una misión ejemplo para todas las misiones que han existido y que existirán en el



Ecuador. No es un lugar en donde todo se impone, se discrimina como en aquellas misiones tradicionales, sino más bien es todo lo contrario. Es un lugar en donde se valora y se perfecciona las costumbres, habilidades, la sabiduría de los Achuar, en esa misión no hay discriminación hacia los alumnos internados, no hay una comida solo para superiores y otra solo para los internados, el trato es igual como todos nos merecemos.

### **Creación de las escuelas directas interculturales bilingües en la zona Achuar**

Cuando se institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe, el 15 de noviembre de 1988, con la creación de la DINEIB, con funciones y atribuciones propias y a su vez creándose las direcciones provinciales, se dio acceso a las comunidades Achuar para que puedan tener las Escuelas Directas Bilingües.

La creación de las Escuelas Directas en estas comunidades, en donde antes funcionaban las Escuelas Radiofónicas causó mucha polémica entre la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Morona Santiago y Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SER-BISH), porque las comunidades Shuar y Achuar que tenían las Escuelas Radiofónicas se cambiaban a las Escuelas Directas. En este caso los campos de acción de dos políticas educativas chocaban porque eran las mismas comunidades quienes decidían. Había mucha competencia. Esto causó muchos problemas en las comunidades debido a que en una supuesta comunidad había un grupo de padres de familia que querían las Escuelas Radiofónicas y otro grupo estaban con las Escuelas Directas. Resolver estas inconveniencias en las comunidades Achuar era terrible para el supervisor de esa zona.

En la actualidad 44 comunidades Achuar tienen escuelas directas y en muy pocas comunidades funcionan las Escuelas Radiofónicas. Pero, a pesar de que tenemos estas escuelas, no contamos con personal suficientemente preparado, todo esto nos obliga a quienes hemos tenido acceso a la Educación Superior para que ya empecemos a trabajar con nuestra gente,

ya sea buscando cualquier tipo de financiamiento para su debida capacitación del Personal Docente que laboran con nuestros hijos.

## NOTAS

- 1 Tomado de la tesis de licenciatura en Pedagogía Intercultural Bilingüe, de Germán Ujukam, egresado de la Universidad Politécnica Salesiana, de Quito, Ecuador
- 2 MONTALUISA, Luis (1990): *Ñucanchic Yachai*, CONAIE-MEC, Quito, pág. 81.
- 3 DESCOLA, Philippe (1982): *La Selva Oculta, La Ecología de los Achuar*, Ed. Abya-Yala, Quito, Ecuador, pág. 39.
- 4 CALDERON, Alfonso (1987): *Reflexiones en las Culturas Orales*, Ed. Abya-Yala, pág. 70.
- 5 *Monito-Cultura* (1990): citado por Merino en su libro, *Mundo Shuar*, Serie B. Ed. Serbish, Sucúa, Ecuador, pág. 1779.
- 6 Instituto de Investigaciones (1975): *Ecuador pasado y presente*, Universidad Central, Quito, Ecuador, pág. 23.
- 7 Federación Shuar, *Solución original a un problema actual*, pág. 52.
- 8 AIJ, Juank (1980): *Ortografía Shuar*, Ed. Mundo Shuar, Serie "B", No. 10, Sucúa, Ecuador, pág. 16.
- 9 Ibid.
- 10 BOLLA, Luis (1976): *Mundo Shuar*, Serie "B", No. 9, Sucúa, Ecuador, pág. 5.

- 11 LEMUS, Arturo Luis, *Pedagogía. Temas Fundamentales*, pág. 16.
- 12 MERINO, José (1990): *Mundo Shuar*, Serie B, No. 15, Ed. Serbish, Sucúa-Ecuador, pág. 41.
- 13 MERINO, José (1990): *Mundo Shuar*, Serie B, No. 15, Ed. Serbish, Sucúa-Ecuador, pág. 45.

### 3

## El objetivo de la revalorización cultural y la estructura del Programa de la formación de instructores bilingües de la Confederación Indígena Amazónica -AIDSESEP- y del Instituto Superior Pedagógico de Loreto al Perú

*Por Jürg Gasché*

### Introducción

Si queremos apreciar a cabalidad el significado y alcance de un nuevo programa educativo en un país del Tercer Mundo, no es, sin duda, superfluo indicar a grandes trazos el contexto socioeconómico y político al que encara y en el cual participa. Con mayor razón, cuando se trata de una región que se caracteriza por un gran dinamismo en el transcurso de los últimos cincuenta años. Las transformaciones históricas que han tenido lugar en la Amazonia peruana en ese lapso, han sido resumidas por los autores en que se apoya este parágrafo (Berclay *et al.* 1991), bajo los términos de *proceso de incorporación a la esfera nacional* (11) y de *construcción del espacio amazónico* (24). Si, entre 1940 y 1960, la economía amazónica no tuvo aún gravitación en la economía nacional, a excepción de la producción del café en los contrafuertes andinos (“Ceja de Selva”) (262–3), a mediados de los años 80, la Amazonia suministró el 46 por ciento del valor bruto de la producción agrícola del Perú; albergó en la misma época el 22 por ciento las explotaciones agrícolas y el 39 por ciento de la superficie cultivada (299) del país, siendo los productos que ocupaban, de lejos, mayor su-

perficie cultivada, en orden de su importancia, la coca, el café, el maíz, el arroz y los pastos (198, 217). En el mismo lapso de 1940 a 1981, la población amazónica casi se quintuplica, al pasar de 381.028 a 1'831.911 de habitantes. Este crecimiento demográfico, cuya amplitud es mayor sobre el pie del monte andino que en las tierras bajas, se explica principalmente por la colonización y las migraciones que fueron fomentadas por el Estado, mediante la construcción de una red de carreteras (111) que penetra hacia el Ucayali, el Alto Marañón y el Huallaga y dieron realce a los valles interandinos de la vertiente oriental. Es en ese movimiento de incorporación de la Amazonia al espacio económico y administrativo nacional que se ejercen presiones sobre las poblaciones indígenas: a la vez sobre sus tierras, por el avance de la colonización, sobre su organización indígena en asalariados agrícolas ocasionales o en productores agrícolas y, consiguientemente, por su integración progresiva a la economía de mercado (237), y sobre su sistema de valores por la extensión espectacular del sistema escolar<sup>1</sup>. Hay que agregar que durante los años 80, estas presiones sobre las poblaciones indígenas se manifiestan bajo las modalidades de violencia que utilizan los movimientos insurrectos de Sendero Luminoso y del MRTA, en alianza con los traficantes de droga, para enganchar a los indígenas a sus filas y para extender, mantener y defender las culturas de la coca y la infraestructura de la industria de transformación y de comercialización (pozos de maceración, laboratorios, aeropuertos clandestinos, etc.). Este tipo de agricultura, con un rendimiento de 8 a 10 veces mayor que el del arroz o el maíz (196), llega a ocupar en 1990, según estimaciones, hasta 200.000 familias en 200.000 hectáreas cultivadas. Así, la coca deviene el cultivo más importante en la superficie de la Amazonia y la segunda en importancia de todo el país, después del arroz (195). Actualmente, su frente se desplaza bajo modalidades menos violentas, dado que el Gobierno ha logrado liquidar la mayor parte de las tropas insurrectas, hacia las nuevas regiones, que se caracterizan, precisamente, por una fuerte presencia indígena: hacia el Alto y el Bajo Marañón y sus afluentes, es decir, hacia los territorios de los pueblos jíbaro, cocama y chayahuita, principalmente.

Es en este contexto que se han dado y han evolucionado las relaciones entre el Estado (sus instituciones, sus agentes administrativos y técni-

cos, sus autoridades) y las poblaciones mestizas y migrantes, de un lado, y los pueblos indígenas, del otro.

Clasificamos tales relaciones en tres categorías:

- La de la *dominación política*, en la medida en que los pueblos, sobre su territorio invadido y con frecuencia fragmentados, han perdido *autonomía* en las decisiones relativas a ciertos aspectos de su vida.
- La de la *dependencia económica*, en la medida en que en adelante dependen del mercado para satisfacer una *serie de necesidades* nuevas que han aparecido en su seno.
- La *alienación ideológica*, en la medida en que una parte de sus miembros ha interiorizado los juicios exteriores negativos sobre sus propios *valores* sociales, con sus repercusiones en las relaciones sociales en el interior de los pueblos mismos.

Dado que los dos universos sociales, confrontados e interactivos a través de estas tres categorías, presentan configuraciones culturales distintas -y esta formulación sobreentiende que el universo cultural indígena, al nivel del análisis en que nos situamos, puede ser considerado como (un tipo o género), frente al de la sociedad nacional y a pesar de la diferencia cultural interna del primero, debido a la variedad de los pueblos indígenas que engloba- podemos calificar el conjunto de esas relaciones con el término “interculturales”. Lo que quiere expresar que las relaciones de *dominación política*, es decir, se ejercen sobre y operan con los elementos o aspectos que es habitual llamar “culturales”, -y por el momento, continuamos llamando así, sin otro esfuerzo de definición.

Es también en este contexto global -y se puede pensar en el fenómeno como una reacción de la dinámica de reforzamiento de los tres tipos de relación con la sociedad nacional y como la expresión de una voluntad de contenerlos y tomarlos bajo un cierto control- que han surgido las nuevas organizaciones políticas en los pueblos indígenas amazónicos.

En el transcurso de los últimos 25-30 años, se han creado numerosas organizaciones indígenas en la Amazonia peruana y, paralelamente, en el

conjunto de las bajas tierras amazónicas de los países vecinos. Estas organizaciones, denominadas frecuentemente “federaciones”, congregan en el plano local un número muy variable de comunidades indígenas, pertenecientes a un solo o a muchos *pueblos* o *nacionalidades* que son los términos adoptados por los dirigentes para referirse a las colectividades sociales llamadas por otros “tribus” o “etnias”. En cada país, las federaciones se reagrupan en una o dos confederaciones nacionales, y una por país –AIDSESEP<sup>2</sup> en el Perú– está afiliada a la organización realmente transnacional, la COICA<sup>3</sup>. Esta es, por consiguiente el vértice de una pirámide que tiene su base en las aldeas indígenas dispersas a lo largo de los ríos y a través de la selva.

Al lado del primer objetivo, cual es el de asegurar a cada pueblo su futuro, en tanto que el *pueblo* sobre un *territorio* propio y reconocido en el ejercicio de cierto grado de *autonomía* en el seno de un Estado Nacional, las federaciones persiguen, generalmente, por medio de *programas* autoadministrados y financiados por la cooperación de técnica internacional y de las ONG nacionales y extranjeras, algunos objetivos que se ubican en el marco de las relaciones con la sociedad nacional y apuntan a un creciente control de tales relaciones, tanto de parte de las mismas federaciones, cuanto de las comunidades indígenas afiliadas. Más concretamente, estos objetivos conciernen a las siguientes áreas:

- Mercado (crear mejores condiciones para la comercialización de los productos, todo en búsqueda del desarrollo de una producción que sea compatible con las condiciones ecológicas de la selva).
- Salud (promover el acceso a la medicina “occidental”, sin desvalorizar los métodos indígenas).
- Defensa legal (difundir los conocimientos jurídicos y los medios de defensa ante las autoridades locales, regionales y nacionales).
- Educación y cultura (concebir un tipo de educación y ponerlo en ejecución a partir de la formación de instructores y de una escuela primaria que mejore el nivel de la formación de los alumnos indígenas, incluyendo todo el saber y los valores culturales de cada pueblo).

Nuestra exposición nos lleva ahora al *Programa* mediante el cual la confederación indígena peruana AIDSESEP traduce a la realidad su proyecto educativo.

El Programa nace de la crítica indígena a los efectos del sistema educativo nacional sobre los pueblos indígenas, del examen de su historia y de los agentes que lo habían creado. La crítica está resumida en la introducción de un breve artículo sobre “la educación escolar en nuestras comunidades”, publicado en un número reciente del órgano de AIDSESEP, *Voz Indígena* (AIDSESEP 1993, 33), y que lo cito traducido literalmente:

*“Desde el comienzo de la educación escolar en los pueblos originarios de la Amazonia peruana, ha existido una total marginación de parte de los gobiernos, pues esta educación escolar ha sido, para la mayor parte de nuestros pueblos, puesta en manos de diferentes grupos religiosos y extranjeros. A partir de 1974, el Estado asume el control de la educación, ponerse en camino a la Reforma de la Educación. Sin embargo, tanto los grupos religiosos como el sistema educativo nacional han impuesto una educación escolar con los criterios, valores y contenidos propios del sector urbano de la sociedad peruana, sin tener en cuenta la realidad pluricultural y la existencia de los pueblos originarios de la Amazonia”.*

A continuación, el artículo enumera los efectos negativos de ese sistema: débil rendimiento escolar y bajo nivel de los alumnos a la salida de la escuela primaria, lo que compromete luego la prosecución de estudios secundarios y superiores; bajo nivel de formación de los instructores<sup>5</sup>; formación de prejuicios en los alumnos frente a sus pueblos de origen y migración de jóvenes hacia las ciudades donde son parte de la mano de obra subempleada o en paro.

Ante este panorama negativo, se adelantan dos objetivos que deben guiar la concepción y la práctica de un nuevo sistema educativo en los pueblos indígenas:



1. Revalorizar las culturas indígenas amazónicas, comprendidas las lenguas.
2. Elevar al nivel de formación de los instructores y de la escuela primaria.

El primer objetivo debe asegurar, sobre el territorio propio de cada pueblo y en el ejercicio de cierto grado de autonomía la transmisión de sabores y valores culturales sin los cuales los pueblos perderían sus caracteres distintivos y su propia historia; el segundo objetivo apunta a un mayor acceso de los indígenas a las carreras profesionales técnicas y a la enseñanza superior. El seguimiento simultáneo de estos dos objetivos parece, a primera vista, contradictorio. De hecho, lo que es cuestionado por las organizaciones indígenas en el sistema escolar en vigor, es la *relación de exclusión* que ha instaurado el sistema entre el saber y los valores indígenas y aquellos que él mismo ha introducido en las sociedades indígenas. En el modelo propuesto y en ejecución, la relación de exclusión es reemplazada por una *relación de articulación* entre los dos tipos de sabores y valores.

La primera parte de nuestra exposición está dedicada a las características de la organización del Programa que se derivan de la *problemática intercultural*<sup>6</sup>. Comprenderemos entonces los papeles y los diferentes agentes particulares, indígenas o no indígenas. En la segunda parte, examinaremos algunos aspectos específicamente interculturales de la estructura del plan de estudios del Programa de Formación y del nuevo currículo de estudios primarios que ha elaborado este Programa.

### Características interculturales de la organización del Programa

El funcionamiento del Programa se funda, por una parte, en la aprobación previa por AIDSESEP de una proposición curricular intercultural y bilingüe<sup>7</sup> que fue elaborada como resultados de un programa de investigaciones efectuadas de 1985 a 1987, en siete federaciones afiliadas a AIDSESEP, y se apoya, por otra parte, en un convenio concluido en 1988, entre cuatro partes: la confederación AIDSESEP, el Ministerio de Educación, el Gobierno regional de Loreto, y la ONG italiana Terra Nuova<sup>8</sup>. El convenio

estipula la coejecución del Programa por AIDSESEP y el Instituto Superior Pedagógico de Loreto (ISPL). El propósito de este acuerdo buscado por la organización indígena es el de obtener para sus futuros instructores un diploma reconocido por el Estado que les garantice el acceso a empleos remunerados por este, y un título igual al de los instructores mestizos o indígenas formados en otras instituciones oficialmente reconocidas.

La coejecución se realiza, en los hechos y a grandes rasgos, de la siguiente manera:

El programa está dirigido por un Comité Directivo de cuatro miembros: dos nombrados por la confederación indígena (el director ejecutivo y el secretario de educación de la confederación) y dos por el Instituto Pedagógico (el jefe del Programa y el director académico). Ante esta dirección, los alumnos intervienen en la gestión de los asuntos del Programa a través de sus representantes, los dirigentes de su asociación.

Al nivel del Comité Directivo, el papel de los miembros nombrados por AIDSESEP es principalmente de naturaleza política, y el de los nombrados por el ISPL es de naturaleza técnica y pedagógica. AIDSESEP vigila, de una parte, que los contenidos del Programa sean orientados hacia los objetivos mencionados más arriba, y asegura, de otra parte, los enlaces administrativos y la comunicación entre el Programa y los dirigentes de la confederación, de las federaciones regionales y, cuando es el caso, las autoridades de las comunidades. El Instituto Pedagógico, en el marco del cual el Programa figura como una “especialidad”, vigila el mismo, dentro de márgenes bastante grandes de flexibilidad acordados por el Ministerio mismo, en cuanto concierne precisamente a que los contenidos, métodos y criterios de reclutamiento se ajusten a las normas generales que rigen la formación de los instructores en el conjunto del país.

AIDSESEP elige a los enseñantes, pero el enrolamiento de éstos requiere la aprobación del Instituto, que evalúa la formación académica de los candidatos. Los licenciamientos están sometidos a condiciones de mutuo acuerdo. El cuerpo de los enseñantes está constituido de personas formadas en universidades e institutos pedagógicos de Lima y de Iquitos en las siguientes disciplinas: pedagogía, antropología, historia, lingüística, ciencias naturales, agronomía, matemáticas, educación física y arte<sup>9</sup>. Se trata

de un personal exclusivamente no indígena<sup>10</sup>, dada la inexistencia, rareza o indisponibilidad al momento de profesionales indígenas en los dominios previstos al nivel de formación requerido. Esta es una de las razones, si no la principal, por la cual AIDSESEP se reserva el derecho de la elección previa, del personal enseñante por enrolar: si alguien no es indígena, sus opciones, entonces, deben situarse al menos en una línea de solidaridad con los pueblos e identificarse con los objetivos fijados por AIDSESEP<sup>11</sup>.

Un segundo rasgo ha caracterizado al arranque del equipo: su heterogeneidad en cuanto al conocimiento de las sociedades culturales y lenguas indígenas de la selva. Esto es un indicio del poco peso que las universidades y otras instituciones académicas conceden a los problemas particulares de la parte amazónica del país. Solo una pequeña minoría de enseñantes —entre ella los miembros del Comité Directivo— poseen una larga experiencia profesional en el medio indígena y conocimientos específicos sobre estas sociedades y su entorno natural. A esta le incumbió, pues, durante los primeros años, asumir la mayor parte de las horas de clase, y al mismo tiempo completar la formación de la mayoría de enseñantes en los aspectos sociopolíticos, culturales y ecológicos de que esos carecían.

Una función original, en comparación con otros programas de educación bilingüe<sup>12</sup>, es la del *especialista* indígena. En cada pueblo representado en el Programa, se elige una persona que sepa leer, escribir y hablar español, pero que se destaque sobre todo por el conocimiento de su cultura y su lengua. Gracias a este conocimiento, el *especialista* contribuye a la integración de los contenidos culturales específicos de cada pueblo al desarrollo de las clases, al perfeccionamiento lingüístico de los alumnos en sus lenguas y al análisis gramatical de las lenguas indígenas. El *especialista* indígena es igualmente consejero y tutor de los alumnos pertenecientes a su pueblo.

Por ahora, diez pueblos indígenas, de sesenta “grupos etnolingüísticos” inventariados (con base en criterios principalmente lingüísticos, ver Ribeiro y Wise 1978), han accedido al Programa. Su elección ha sido decidida por AIDSESEP. Una de las condiciones del acceso es la existencia en su seno de al menos una federación afiliada a AIDSESEP. Entre los pueblos elegidos figuran los cuatro más importantes desde el punto de vista demográ-

fico (de 10.000 a 50.000 habitantes)<sup>13</sup>: Ashaninca, Aguaruna, Shipibo–Cobnibo, Chayahuita; se agregan seis pueblos de talla menor (menos de 10.000 habitantes): Huambisa, Achual, Cocama y Cocamilla, Witoto y Bora<sup>14</sup>.

De ahí que el Programa trabaje con siete lenguas y cinco dialectos<sup>15</sup>: los Aguaruna, Achual y Huambisa hablan dialectos jíbaros, el ashaninca una lengua arawak, el shipibo, una lengua pano; el cocama y el cocamilla hablan dos dialectos de una lengua tupí, el chayahuita es cahuapana, y dos lenguas, el bora y el witoto, no son de parentesco lingüístico cierto.

Las federaciones regionales tienen responsabilidades en dos niveles. En oportunidad de sus congresos eligen su *especialista* para el Programa. Los dirigentes de las federaciones, generalmente el secretario de educación y el presidente, organizan en el sitio el concurso de ingreso de los alumnos de su región, participan con los representantes del Programa en el desarrollo del mismo, en tanto examinadores de los conocimientos tradicionales y lingüísticos de los candidatos, y avalan, por la suscripción conjunta de los actos, la regularidad del proceso.

Las comunidades de cada federación, a su turno, eligen los candidatos antes de presentarlos al concurso y remiten a tal efecto un testimonio escrito. Cada candidato, por su parte debe firmar una declaración escrita por la cual se obliga al término de sus estudios a trabajar en su región de origen al servicio de las comunidades de su pueblo.

El funcionamiento de estas relaciones institucionales entre los diferentes niveles de las nuevas organizaciones indígenas, centradas en la acción educativa y su problemática en los distintos pueblos y regiones, debe contribuir a fomentar el debate sobre un proyecto educativo propiamente indígena, donde hasta entonces no han habido las reivindicaciones materiales y salariales frente a un Estado distribuidor de bienes y prebendas. En este sentido, la ejecución del Programa debe tener, además, un efecto de motivación y de consolidación sobre las distintas instancias de las organizaciones indígenas.

## Aspectos interculturales<sup>16</sup> de la formación de los instructores indígenas

Como todos los cursos para la formación de instructores en el Perú, este Programa dura seis años. Pero, a diferencia de la enseñanza habitual en las instituciones del Estado que se fragmenta en “asignaturas” según un uso que corresponde *grosso modo* a muestras “unidades de valor”, el PFMB se organiza en *siete áreas de formación* denominadas *Sociedad, Lenguaje, Ecología, Matemáticas, Educación, Historia y Geografía, Arte y Desarrollo Corporal*. Esta segmentación responde a la voluntad de impartir una visión más sintética de la realidad, con el propósito de restituir una visión globalizante que reproduzca –bien que en otros términos– las características de una comprensión del mundo, tal como ella prevalece en las sociedades indígenas. En esta óptica, la misma segmentación exige ser compensada por una coordinación horizontal, interdisciplinaria, de los contenidos, su ajuste conceptual y su homogeneización terminológica. La experiencia ha demostrado que tal exigencia no es fácil de satisfacer y que uno de los mayores obstáculos radica en la división del trabajo académico como ella se manifiesta en la constitución de las *disciplinas* y como ha sido interiorizada por quienes se han formado y *especializado* en los marcos de las universidades e institutos pedagógicos. Estos jóvenes universitarios no han podido relativizar su visión del papel del *especialista* y encontrar aceptable el de un *generalista interdisciplinario*, para interesarse e iniciarse por sus estudios y acciones concretas en los próximos campos disciplinarios que, en la práctica indígena, los tratan de recuperar de los problemas de articulación, están al objeto de un cierto tiempo, abandonado el trabajo en el Programa. Se ve allí hasta qué punto de características específicas de la sociedad circundante, “nacional”, tales como la estructuración de las disciplinas académicas, por una parte, y la *especialización* como condición de una carrera profesional prometedora, observan obstáculos, o por lo menos, dificultan la realización de una opción educativa intercultural que se propone revalorizar las culturas indígenas por medio, entre otras, de tomar en cuenta hasta la recuperación, la visión globalizante del mundo. Y así se comprende que la articulación interdisciplinaria que la vuelve posible no sea sino el resultado de un proceso, en el que participe individualmente cada uno de

los enseñantes, a fin de que dé el paso intelectual necesario que lo capacite para dirigir su enseñanza con la amplitud requerida y con el conocimiento de puntos conceptuales que su *área de formación* mantiene con los otros. El proceso cuyas dificultades no son las mismas respecto a todas las disciplinas –las matemáticas, por ejemplo, tienen varios problemas aún no resueltos– está siempre en desarrollo y pendiente de conclusión.

El currículo de formación comprende tres fases. En términos generales, durante los tres primeros años, se pone el acento en el estudio de las *sociedades* indígenas y de los conocimientos tradicionales. El cuarto año se centra en el estudio y la discusión del nuevo plan de estudios interculturales y bilingüe que ha elaborado el Programa para la escuela primaria y que los nuevos instructores deberán aplicar en sus escuelas. Los años quinto y sexto asignan la prioridad a los métodos de enseñanza, a la preparación de materiales pedagógicos apropiados a las peculiaridades del nuevo plan de estudios primarios y al análisis y la definición del papel del instructor en la vida de la comunidad y en el seno de la federación de su pueblo.

### *El primero, segundo y tercer años*

La prioridad al estudio de las *sociedades* indígenas durante los primeros años, se justifica a la vez por la naturaleza fragmentaria de los conocimientos que los alumnos aportan al Programa, por su criterio y sus actitudes muy frecuentemente *desfavorables* al valor de su herencia cultural. En efecto, los jóvenes indígenas que ingresan al Programa deben haber seguido previamente y concluido con éxito sus estudios primarios de un mínimo de seis años, así como sus estudios secundarios de cinco años. Ahora bien, estos son precisamente los estudios que ponen barreras a la transmisión de los saberes indígenas en la medida en que absorben el mayor tiempo de la infancia y la adolescencia, y en que los padres, desmotivados ante el prestigio del saber escolar occidental, dejan al maestro de escuela la responsabilidad de impartir los conocimientos. Que el maestro sea mestizo o indígena y formado como “instructor bilingüe”, no cambia generalmente nada su “celo civilizador”, cuya ideología compenetra, así la institución de educación superior en la cual ha sido formado como las clases do-

minantes de la sociedad nacional. A esto se añade que los colegios secundarios se encontraban, hasta hace poco tiempo, casi exclusivamente en los pueblos mestizos. Entonces, los estudios apartaban a los jóvenes indígenas de su medio de origen y los insertaban en el medio urbano mestizo, donde los prejuicios de superioridad cultural, hasta racial, son los más vivos, aunque también los más ambiguos. Los jóvenes indígenas de los colegios secundarios estaban expuestos a la desvalorización de sus orígenes y de su herencia cultural, precisamente en una edad –la adolescencia– en que hacen la elección de sus modelos y encara la forma de su porvenir.

Por consiguiente, el nuevo instructor, formado en el Programa de AIDSESEP, debería revalorizar su cultura en la escuela propia y luego en la futura. El lo hace con los medios de análisis, de reflexión crítica y de reaprendizaje de los conocimientos tradicionales, que toman una buena parte del tiempo de los tres primeros años. La reflexión crítica incide también y en particular sobre la función y los contenidos de la escuela tradicional –informal– en esta sociedad, y de tal manera –en una perspectiva comparativa– sobre la evaluación de la educación formal en la que los alumnos mismos han tenido experiencia a través de sus escolaridades primaria y secundaria.

El tiempo escolar de los tres primeros años está dividido en tres *ciclos*, de los cuales el primero, de una duración media de cuatro a cinco meses, se denomina “*escolarizado*”, se desarrolla en Iquitos y su enseñanza se da en clases; los dos ciclos restantes, cada uno de dos meses y medio o tres, son *no-escolarizados* y se realizan en las comunidades indígenas de los pueblos de origen de los alumnos.

Esta repartición de los estudios en el tiempo y en los lugares obedece a los siguientes principios:

Durante los ciclos escolarizados se enseñan los contenidos según el plan de estudios establecido y siguiendo un método llamado *inductivo intercultural*, que parte de la exposición de los conocimientos indígenas, los que son luego sistematizados y conceptualizados con referencia a los objetivos específicos de cada *área de formación*. Así:

- en el *área de formación “sociedad”*, el objeto<sup>17</sup> es reconstruir mental y discursivamente, la sociedad indígena tradicional de cada pueblo a fin de comprender y evaluar la sucesión de los cambios históricos y de formular las elecciones hacia el futuro, a cuya realización debe contribuir la educación de las nuevas generaciones;
- el pronóstico del *área de formación “ecología”*, es comprender el territorio indígena en su dimensión ecológica que antaño las sociedades debieron administrar sin destruir y que los pueblos indígenas tienen hoy la responsabilidad de administrar para su futuro, dentro del marco de la triple relación intercultural;
- la meta del *área de formación “lenguaje”*, que abarca a la vez las lenguas indígenas y el español, es adquirir los conocimientos objetivos tanto del lenguaje oral y escrito, cuanto de sus formas, contenidos y funciones sociales (*forma de discurso*), y de la situación actual de cada lengua en particular, conocimientos que permiten comprender las condiciones de la *modernización* de los discursos y de las lenguas, y de la expansión de sus campos de uso, y por ende, de la revalorización de su posición y de la conservación de las lenguas indígenas en el futuro;
- el objeto del *área de formación “educación”*, es abrir el campo de la noción de “educación”, que, de partida, nuestros alumnos no identifican sino con la educación formal, incluida en ella la educación indígena de la sociedad tradicional, como ejemplo de un tipo de educación diferente de la que ellos conocen, y relativizar así el valor de la educación oficial mostrando sus lazos con los objetivos políticos, sociales y culturales de ciertos sectores de la sociedad nacional, preparando el terreno para encarar un nuevo tipo de educación en función de los intereses y objetivos de los pueblos indígenas y de sus organizaciones;
- el objeto del *área de formación “historia y geografía”* es desarrollar una visión de la historia y de la geografía del Perú *a partir* de la Amazonia y de sus pueblos y estudiar los hechos y procesos que han provocado –de manera diferente según los ejes de penetra-



- ción, las regiones y los pueblos— los cambios sociales, cuyos resultados son los estados actuales de los pueblos indígenas;
- en el área de *formación “arte y desarrollo corporal”*, que desarrolla las actividades reflexivas menos que las gestuales y corporales, el propósito es tomar conciencia, en caso de necesidad, de redescubrir las prácticas indígenas que pueden enriquecer la gama de actividades artísticas y deportivas en la escuela, todo ello tomando en cuenta su *valor* cultural, es decir, sus vínculos con los rituales, las etapas de edad, los géneros, los papeles y las obligaciones;
  - en contraste, el *área de formación “matemáticas”* desarrolla principalmente la capacidad de abstracción de reflexión lógica y esto, al menos hasta ahora, por medio de conceptos y métodos corrientes en las instituciones educativas. Sin embargo, en la perspectiva intercultural, el objetivo es analizar y evaluar todos los aspectos de las culturas indígenas que pueden constituir las bases terminológicas y nocionales para una conceptualización matemática de expresión indígena, por ejemplo, los sistemas numéricos, cardinales y ordinales, fórmulas, las medidas, etc.

En el conjunto, se advierte que durante los primeros años se trata de adquirir los conocimientos que se pueden llamar *motivadores*, ya que éstos deben orientar la acción pedagógica de los futuros instructores, en el sentido de una cierta *utopía social*. Pensamos, en efecto, que ningún proyecto educativo puede dispensarse de explicitar su *proyecto de sociedad* en función del cual forma a las jóvenes generaciones, pues de él se derivan los *valores* que no solamente aparecen de manera afirmativa o prescriptiva en los discursos pedagógicos, sino que son aún contenidos por transmitirse, implícitamente en las actitudes, los mensajes subjetivos y la orientación de los razonamientos que el pedagogo pone de manifiesto frente a sus alumnos, y que hacen parte del que se ha llamado el “currículo escondido” (ver p. ej. Larose 1993: 318).

La enseñanza se da en español<sup>18</sup>. Así, los conceptos elaborados y expresados en español son los que articulan resultados de la sistematización de los datos indígenas y generan la interpretación. El conjunto de los con-

ceptos y su articulación lógica constituye el *marco teórico* del Programa. Este tiene por función permitir a los alumnos objetivar sus saberes y destrezas tradicionales, lo cual es una de las condiciones para que éstos se vuelvan disponibles como *contenidos* de la enseñanza primaria. La otra condición es la revalorización misma de estos conocimientos, y ella pasa por lo que he denominado en otra parte (Gasché 1995), el *levantamiento del oprobio*, que la sociedad dominante, por medio de su escala cristiana de valores, hace pesar sobre el tipo de sociedad que representa los antecedentes sociales de los pueblos indígenas de hoy. El marco teórico es también el instrumento de la revalorización. Se entiende que *todos* los aspectos de las sociedades indígenas, incluidos aquellos que los juicios morales cristianos de la sociedad dominante condenan y califican de “salvajes” (tales como, según las sociedades, el canibalismo, la caza de cabezas, la poligamia, la escisión femenina, etc.). El marco *teórico* ofrece un terreno de confrontación, de diálogo y de reflexión neutra donde las prácticas ya interiorizadas como vergonzosas para los mismos jóvenes indígenas, son enfocadas en común y sin prejuicios, entre alumnos y especialistas indígenas, de una parte, y enseñantes no indígenas, de otra, y donde aquellas son reinterpretadas como valores *propios* de cada pueblo. El marco teórico, pues, es el instrumento pedagógico por medio del cual se crea una *relación dialogal mutuamente productiva con sentido de participación* entre alumnos indígenas y enseñantes no indígenas, al interior de la cual los alumnos indígenas –y en cierta medida también los *especialistas*– objetivan, reinterpretan y luego *revalorizan* individualmente sus sociedades entendidas en el sentido más amplio del término. En este diálogo a *través* del *marco teórico*, los hechos sociales vergonzosos desde el punto de vista de los valores dominantes y de los cuales un indígena puede en rigor hablar al antropólogo de manera confidencial, en un discurso de carácter privado, logran acceso a un discurso de naturaleza *pública*, y aun *oficial*, dada la naturaleza oficial del Programa, lo que significa una *revalorización formal* del estatus de estos hechos, la única que vuelve posible la revalorización de las sociedades indígenas como conjuntos o como totalidades.

En el marco de ese diálogo que se lleva en clase, los datos son suministrados por los mismos alumnos a la altura de sus conocimientos. Es en

esta oportunidad que descubren el carácter fragmentario de lo que saben, y, para llenar sus lagunas, pueden entonces recurrir al *especialista* de su pueblo. El diálogo con éste y las profundizaciones a las que les conduce, les abre todo un campo de hallazgos y de aprendizajes posibles que han ignorado y descuidado por indiferencia o desdén, que son la cara complementaria de la sobrevaloración de los conocimientos puramente escolares. Los alumnos son entonces dirigidos a reconocer que, si quieren revalorizar los conocimientos indígenas, será preciso ante todo tenerlos, y luego, en su caso, recuperarlos, para lo cual son necesarias las investigaciones y los aprendizajes junto a las personas que poseen tales conocimientos. Este es precisamente el objetivo principal de los ciclos *no-escolarizados* de estos tres primeros años que, como hemos dicho, se desarrollan en las comunidades indígenas.

La investigación y el aprendizaje, en los cuales ningún aspecto de la sociedad indígena se excluye *a priori*, versan sobre los temas que se determinan en función de las lagunas observadas en clase y en función de las materias que serán tratadas en los cursos del año escolar siguiente. Se desarrollan según los lineamientos que establece el Programa, de tal suerte que exigen del alumno al mismo tiempo una revisión y una aplicación de los conceptos tratados en clase. Los lineamientos prevén que el alumno utilice, en la medida de lo posible, los canales y modalidades habituales de la transmisión de los saberes en este tipo de sociedad, es decir, principalmente, las relaciones de parentesco y del cambio (la reciprocidad). La práctica de estas relaciones no va de por sí con un gran número de alumnos que ha abandonado o rechazado –igual si no están formulados– los modelos de acción y de conductas tradicionales, o que sienten todavía una incompatibilidad ante aquellos y un nuevo proyecto *educativo*. Esto se torna manifiesto en la solución por la cual han optado muchos alumnos a la salida: la de establecer una relación de interrogador a informador, que aparentemente han copiado el modo de trabajo del antropólogo, pero sin querer incluir ahí el aspecto remunerativo.

En el transcurso de los ciclos *no-escolarizados*, los alumnos reciben las orientaciones de sus consejeros o tutores (“asesores”), es decir, de enseñantes que forman parte de su *grupo local*, el cual, idealmente<sup>19</sup>, está com-

puesto de un lingüista, un antropólogo y uno o dos enseñantes de otra *área de formación*. Para los enseñantes, la estancia de tres meses aproximadamente en las aldeas indígenas, cumple una segunda función, tan importante como la primera, particularmente en la perspectiva intercultural: deben familiarizarse con el modo de vida indígena, hacer el aprendizaje de la cultura indígena por experiencia vivida y por observación, guiados por las hipótesis y direcciones de investigación de las diferentes *áreas de formación* y siguiendo el trabajo que realizan los alumnos en el sitio. Este aprendizaje y la confrontación con un sistema de *valores* diferentes de los suyos crean las condiciones para un análisis de las relaciones entre los sistemas de valores de la cultura indígena y los de la sociedad nacional –relaciones al interior de las cuales tratan los mismos enseñantes–, y para una comprensión de las relaciones estructurales entre los dos sistemas, en las cuales la personalidad de todo enseñante es parte constitutiva. La permanencia de los enseñantes en el terreno es, pues, un elemento central del proceso de *interaprendizaje* que a los dos partícipes ante exigencias comparables, aunque asimétricas.

El trabajo en las comunidades debe también permitir al alumno consolidar los elementos de juicio crítico respecto a la educación escolar en vigor. Después que los criterios de evaluación del sistema educativo han sido discutidos y formulados en clase a partir de la experiencia de los alumnos mismos, éstos están obligados a asistir a las escuelas de las comunidades y a *observar* y *apreciar*, los contenidos, métodos y actitudes del maestro de escuela –esto a fin de ayudarles a tomar distancia frente a su propia experiencia y a crear una relación más objetiva de la realidad educativa en sus pueblos. Esta nueva relación debe impedir más tarde la reproducción por simple imitación, las relaciones pedagógicas en las cuales han sido educados ellos mismos. La observación y el inventario de los conocimientos del niño en edad preescolar y los nuevos instrumentos pedagógicos elaborados en el Programa, deben ayudarles a aplicar el modelo alternativo de la escuela indígena que ha sido concebido por el Programa. La experiencia que el Programa ha adquirido en el curso de las primeras etapas pedagógicas de sus alumnos, ha demostrado el peso que representa para ellos el modelo del instructor convencional y de sus métodos de enseñan-

za, y la importancia que tiene, más allá de las enseñanzas dispensadas en Iquitos, el trabajo continuo que realizan los enseñantes en el sitio para animar al nuevo instructor, con las evaluaciones, discusiones y demostraciones, a aplicar todo lo que comporta la nueva proposición curricular y el nuevo modelo de escuela primaria, en la elaboración de quienes han participado. Ahí, la medida, toda la distancia que puede separar la razón crítica de la voluntad del cambio y ésta de su realización<sup>20</sup>.

#### *El cuarto año*

El cuarto año comprende dos *ciclos escolarizados* en Iquitos. Este modo de trabajar se vuelve necesario cuando el Programa se ha propuesto elaborar el nuevo plan de estudios primarios con las dos primeras promociones (1991–1992) y se ha probado que esta tarea demanda más tiempo del que suponíamos inicialmente. Una vez identificada la estructura y formulada la lógica interna, era indispensable elaborar y precisar las *variables de contenidos* que permitan a cada instructor integrar los hechos y conocimientos culturales de su pueblo y articularlos con las categorías, nociones y conceptos del saber científico tal como este ha tomado forma en las dos sociedades occidentales y que se expresa en español. Este trabajo se ha realizado con ulteriores promociones, que no tenían necesidad de preparar el plan de estudios y se adaptaron a un trabajo reflexivo y explicativo. El nuevo currículo, por lo tanto, es menos un *inventario* de contenidos a tratar que una *máquina virtual* que permite al instructor escoger y elaborar los contenidos de la enseñanza en función de los saberes y destrezas de su pueblo y de los conocimientos científicos que han adquirido en el Programa y en el curso de su escolaridad anterior.

En el *área de formación “sociedad” y “lenguaje”*, el cuarto año que está dedicado a la creación de una visión globalizante de la sociedad tradicional de cada pueblo. El objetivo es lograr con la ayuda de medios de síntesis que encontramos en la misma práctica social indígena: por una parte, los *hechos sociales totalizantes*, tales como “fiestas”, “rituales”, “guerras”, “comercio a distancia”, etc. (según las características sociales de los diver-

sos pueblos), y por otra, las diferentes *formas de discurso* (entre las cuales están los “relatos míticos”).

El tratamiento que el Programa da a los “mitos” permite ilustrar una apuesta intercultural que se sitúa en la encrucijada de los conocimientos positivos y de los *valores*. La cuestión del saber cómo tratar los “mitos” requería la decisión, de conformidad con los objetivos del Programa, en el sentido de la revalorización de los “mitos”. Ello implica ser restituído en sus funciones totalizantes que las han perdido los alumnos y una parte de la población indígena misma.

Las ideas y los usos que la sociedad nacional atribuye a los “mitos” a través del sistema educativo, las publicaciones y los discursos oficiales y religiosos (cristianos) que emplean términos, tales como “cuentos”, “leyendas”, “historias”, “tradiciones orales”, “mitos”, implicando una separación de la *palabra* de su *función social* y su reducción a un *texto*, los toman a modo de uso propios de la sociedad circundante, es decir, como un *producto para leer* y, lo mismo como *un* elemento cultural y folclórico entre otros, que por sus contenidos pintorescos, curiosos, etc., es digno de la atención de los no indígenas. Y con estas ideas, los alumnos entran al Programa, después de haberlas interiorizado en el curso de una formación primaria y secundaria y del aprendizaje del español regional.

Hacía falta entonces diseñar estrategias de recuperación del “mito”, así para la formación de instructores como para las escuelas primarias, que lo restituyan –aunque una manera nueva– en su función de referente totalizante.

La relación del “mito”, del cual el “relato mítico” no es sino una *forma de discurso*, con un hecho *social totalizante* y previamente identificado y analizado sus componentes, permiten a los alumnos redescubrir el “mito” con una fuente de *sentidos* y luego como una materia por repensar con miras a la elaboración de una *filosofía indígena*. Es en el transcurso del *ciclo no escolarizado* del cuarto año que el alumno tiene que redactar una interpretación parcial de su sociedad a partir de una confrontación con un “mito”, más concretamente, con un “relato mítico” y otras *formas de discurso*, cambian lo que anteriormente las ha identificado con los términos de las categorías indígenas, que no recobran –o solamente de antemano– las que

nosotros tenemos costumbre de distinguir por nombres tales como “canto”, “habla”, “proverbio”, etc.

Una vez que el futuro instructor ha revalorizado el “mito” de esa manera, está dada la condición para que la utilice en la escuela primaria. Ahí escogerá un “relato mítico”, que esté en relación con la *actividad* de que se trata o, más estrechamente, con tal o cual elemento de esta *actividad* que evoca el relato, por ejemplo, el origen y las circunstancias de su creación. Sin embargo, su tarea será menos interpretativa que iniciativa para la imaginación, la recreación verbal, gestual, pictórica o dramática, de modo que el niño tiene ocasión de exteriorizar su afectividad a través de su identificación con los héroes, los actos y los acontecimientos, ya que el relato proyecta la escena sobre la pantalla de su imaginaria y *formas de discurso*, otras (p. ej. los “cantos”) la suministran entonces los soportes suplementarios. Nos inspiramos al respecto en las ideas de Bettelheim (1976) después de ser desarrolladas por otros de modo más detallado sobre la función del “cuento de hadas” en los niños de las sociedades occidentales<sup>21</sup>. En relación con las materias enseñadas que constan en el plan nacional de estudios primarios, las actividades realizadas por el niño a partir de los “mitos” figuran bajo el título “religión” de su boletín escolar. Es por este sesgo un poco lateral que la noción de *religión indígena* es por primera vez un valor oficial, pues hasta entonces el término de “religión” en el uso escolar del Perú se mantenía reservado a la cristiana.

Pero el “relato mítico” da lugar todavía a otra actividad que persigue un objetivo en el dominio propiamente lingüístico, más precisamente, en el *paso a la escritura* de las sociedades sin escritura. El Programa se propone contribuir a la creación de un *estilo escrito* a abrir o ampliar por ahí un campo de uso a las lenguas indígenas que, por las adaptaciones que ello exige, no solamente *moderniza* la lengua, sino que crea condiciones para sus usos futuros, y, más aún, crea el instrumento de conservación de la memoria de los pueblos que les es necesario en una época de cambios rápidos y profundos. Los ejercicios de *redacción* de “relatos míticos”, a través de los cuales los alumnos elaboran, fijan y comunican por escrito un contenido de su memoria y con la ayuda de aquellos con quienes son discutidas las exigencias de un *estilo escrito* (por opuesto al productor de la simple

*transcripción* de una narración oral), deben demostrar así a los alumnos las posibilidades y los medios que tienen a su disposición para ser los cronistas de los saberes y de las “tradiciones” de sus pueblos y motivarles a recolectar y redactar los “relatos míticos”, cuyos *discursos*, en el contexto de la competencia religiosa con el cristianismo, son productos cada vez más raros y en las situaciones sociales consideradas más marginales. Estos esfuerzos con miras a la formación, más o menos a largo plazo, de una *literatura* en lenguas indígenas que, sin embargo, no sería solamente esta crónica de “tradiciones” o este inventario de saberes indígenas, sino aún más y propiamente, la expresión de una afición a la *redacción de memoria*, que se convertiría en preferencia a la *creación de texto*, de *hacer obra personal*. Se puede considerar como un estadio intermedio de esta transmutación, la creación de textos de locura para niños, de los cuales el Programa ha editado dos –aunque éstos son en español–, sirven de material pedagógico para la enseñanza de esta lengua<sup>22</sup>.

Otro campo de la *modernización* de las lenguas indígenas, es las matemáticas –conceptuadas aquí y por el momento en un sentido utilitario y escolar– que el Programa prevé con todo, profundizar en los años futuros. Algunas lenguas, tales como el shipibo, cocama/cocamilla y chayuita, han modernizado sus sistemas numéricos, probablemente desde la época de las primeras misiones franciscana y jesuita hacia los siglos XVII y XVIII, mediante la adopción del sistema decimal quechua, es decir, de la lengua que fue a esa época el instrumento de catequización de las poblaciones de la selva. Por el contrario, las terminologías numéricas originales de las lenguas amazónicas se caracterizan por una torpeza que permite apenas la cuenta más allá de veinte o treinta, y menos aún las operaciones de cálculo más comunes en la vida de hoy. Por esta razón la escuela oficial ha introducido en el curso de los últimos cuarenta años los nombres de los números en español, los que se mantienen como parte del uso de las lenguas indígenas a título de préstamo. Sin embargo, esto sería demostrar en cierto modo que las lenguas indígenas no pueden expresar los conceptos esenciales a la vida moderna, en particular, que *pueden* servir en el dominio de la satisfacción de las nuevas necesidades que exige la participación en el mercado y en la economía monetaria. Luego sería demostrar un defecto



congénito, una suerte de inferioridad de estas lenguas con relación al español y otras occidentales que no adolecen de esta imposibilidad. Entonces, dar la prueba de lo contrario devendría en un medio para revalorizar las lenguas indígenas, y es a este fin que el Programa ha emprendido la creación de *neonumeraciones* en las lenguas ashaninca, aguaruna huambisa y achual, witoto y bora desde el cuarto, quinto y sexto años de las primeras promociones y con la participación de los *especialistas* y de los alumnos correspondientes. Si el aspecto técnico de tal creación no ofrece en sí mayores problemas<sup>23</sup>, los factores sociales pueden inhibir la realización de ciertos criterios, p. ej. la creación de una terminología *única* para el conjunto de dialectos jíbaros que no varían sino en su pronunciación; pueden también comprometer la aplicación de la nueva terminología en la escuela de una comunidad. Estimamos que plantear el problema en las comunidades, si la solución propuesta no es aceptada de partida o lo es solamente por una parte de la población, significaría el inicio de un debate, seguido de una reflexión, sobre el futuro de las lenguas indígenas y de los pueblos que las hablan, en la perspectiva ha sido la mayoría de las veces mejor aceptada y entablada a través de ajustes coyunturales que considera como una responsabilidad colectiva que debería concretarse en una estrategia explícita y organizada.

#### *El quinto y sexto años*

En el plan de estudios primarios, el eje que, por una parte, integra la escuela en la Comunidad y la Naturaleza y, a partir de lo cual, por otra parte, se desarrollan luego los contenidos en una *secuencia lógica* de *variables*, son las *actividades*, y por *actividades* entendemos, precisamente, aquellas que los miembros de una comunidad indígena realizan en la vida cotidiana y a todo lo largo del año: diferentes tipos de caza, de pesca, las fases de la agricultura<sup>24</sup>, la fabricación de diferentes artesanías (telas, cestería, cerámica, etc.), pero también *hechos sociales totalizantes* que hemos mencionado. Por lo tanto, los materiales pedagógicos deben responder a las necesidades de la aplicación de este currículo, y no pueden ser concebidos *a priori*<sup>25</sup>. Estas necesidades son constatadas por los alumnos mismos en sus pe-

ríodos pedagógicos y por los enseñantes que observan su trabajo en las escuelas. Una parte del tiempo de los *ciclos escolarizados* del quinto y sexto años está dedicada a la elaboración de instrumentos que faciliten la aplicación del nuevo plan de estudios primarios. En este proceso, los enseñantes se encargan de la elaboración de *programas* que circunscriben para cada *actividad* el campo específico de las *variables*, entonces los alumnos redactan para cada *variable* y al interior de ese campo específico lo que llamamos la *expansión de contenidos*, es decir, los conocimientos y destrezas de sus respectivos pueblos articulados con los conceptos científicos occidentales. Este trabajo de redacción, que no puede hacerse de manera exhaustiva para todas las *actividades* y variables durante el tiempo limitado de los *ciclos escolarizados*, sirve corregido de ejercicio –ya que se hace con la asistencia de *especialistas* y de enseñantes– para que los futuros instructores continúen el trabajo una vez que estén en servicio y puedan preparar sus clases en las aldeas. Por este razón, el instructor está obligado constantemente a poner en acción su capacidad creativa. Esta exigencia ha sido incorporada en el currículo de la escuela primaria como un remedio internacional contra el formulismo barato del sistema escolar convencional.

En el *área de formación “lenguaje”* y en la de *“sociedad”*, se desarrollan en el curso de los dos últimos años del Programa, dos temas que merecen ser evocados por su importancia en el funcionamiento global de la escuela primaria.

En el *área del “lenguaje”*, se trata de las didácticas de la lectura–escritura y de la enseñanza de la primera y segunda lenguas. Sin entrar en detalles metodológicos, mencionaré los principios de nuestra estrategia, que ha debido adaptarse a una situación sociolingüística más compleja que la supuesta inicialmente. Está probado que la castellanización de la población, en particular de la generación infantil, ha progresado en ciertas regiones al punto que la lengua indígena no se habla más y es poco comprendida por los niños en edad escolar. Esta situación es conocida desde el inicio en el caso de los Cocama y Cocamilla, pero no lo era tanto en esas comunidades que figuran como “Witoto”, en la región fronteriza colombo–peruana del Putumayo, ni en las Ashanincas del río Perené, en la “Selva Central”. Para responder a estas situaciones de una manera acorde con el

objetivo de la revalorización de las lenguas indígenas, el Programa ha concebido primeramente un curso de *reanimación de la lengua indígena* que lo ha integrado hace poco en el curso general de didáctica de la segunda lengua, lo que lleva tanto en español como en estas lenguas amenazadas a desaparecer en las regiones mencionadas.

Las situaciones en estas regiones y sus lenguas son, sin embargo, diferentes. La composición étnica y los procesos históricos que sustentan la expansión del español han generado configuraciones sociolingüísticas originales. En el Putumayo, las comunidades son étnicamente *mixtas* y se componen de individuos de orígenes étnicos diversos, principalmente witoto, cocama, ingano/kichua<sup>26</sup>; los matrimonios mixtos son corrientes, y el español<sup>27</sup> se ha vuelto ahí la lengua común; la *reanimación* de la lengua witoto se ha comprobado como difícil porque es poco funcional. Entre los Ashaninca del Perené, está el avance de la colonización andina, la multiplicación de escuelas monolingües, públicas y privadas (adventistas) y dirigidas por instructores andinos<sup>28</sup>, así como la expansión de la economía de mercado gracias a la apertura de una ruta que permite la salida y la comercialización de la producción agrícola en Lima, han acelerado sin duda el tránsito al español en el transcurso de los últimos años. A esto se agrega el hecho de que la colonización ha penetrado, no solamente, en esta región sino a menudo en las mismas comunidades, a consecuencia de lo cual éstas soportan en adelante a miembros de origen andino. Esta biculturalidad y el hecho de que los andinos asumen en general un papel económico preponderante en su seno, constituye un terreno en el cual las reivindicaciones propiamente ashanincas, parecen no obstante tomar forma<sup>29</sup>. La idea de que, en la escuela de una comunidad ashaninca, puede exigirse que los niños de familias andinas aprendan la lengua del terruño, parece aceptable, hasta defendible, a nuestros alumnos. Los primeros ensayos que se han hecho en tal sentido y en el marco de la reanimación de la lengua en los niños ashanincas en el curso de los períodos pedagógicos no han resuelto suficientemente la resistencia. Nosotros vemos la importancia de las motivaciones propias de cada instructor y de su relación personal con su pueblo y su cultura, cuando se trata de tomar la palabra en lengua indígena en las reuniones públicas, y de utilizar en la escuela, donde había sido rechazada

por los instructores andinos. La misma consideración vale para el caso de los Cocamilla, donde la composición monoétnica de las comunidades simplifica en mucho la tarea, al igual que, el conocimiento de la lengua ha retornado –más que en los Ashaninca del Perené– y la generación de los abuelos. Esta es la consecuencia de una fuerte implantación mestiza en el Bajo Huallaga después de la segunda mitad del siglo XIX, de la dominación económica de ese sector bajo los regímenes de las “haciendas” (1860-1920/30) y de los “patrones” (1920/30 - 1960/70)<sup>30</sup>, y, sobre todo, probablemente, de la existencia de escuelas públicas después de 1926, en la cuales se había defendido que los niños hablaran su lengua (Socks 1981, 94-96)<sup>31</sup>.

Así, según las regiones y las escuelas, la primera lengua (L1) es la lengua indígena o el español, lo que también para la segunda lengua (L2). Los principios establecidos para la enseñanza de la L1 y la L2 son, pues, los mismos para las lenguas indígenas y el español, igual aun cuando las condiciones no lo sean. De una parte, hay ahí la diferencia de *valor*, por ser el español la lengua de prestigio; y esta diferencia de *valor* se manifiesta en la vergüenza que muchos de nuestros alumnos experimentan al hablar en su lengua cuando pasean en la ciudad. Allí los alumnos atraviesan todavía un proceso de revalorización que, siendo todo ello parte del proceso global de revalorización de su sociedad, es fomentado por algunos medios propios como, por ejemplo, la creación del *estilo escrito* mencionado más arriba, el descubrimiento de la gramática de su lengua y la comparación con la del español. De otra parte, el español y las lenguas indígenas se encuentran en situaciones desiguales respecto a la disponibilidad de material pedagógico. Entonces, para la enseñanza del español y su lectura–escritura ya existen algunos instrumentos, los que están por crearse para las lenguas indígenas<sup>32</sup>. El principio común de la enseñanza de las dos lenguas consiste en que la lectura–escritura se da siempre en L1, sea ésta la lengua indígena o la española<sup>33</sup>; el aprendizaje de la lectura–escritura en L2 se hace enseguida por la *transferencia de habilidades*, aproximadamente en el tercer año, cuando se supone que los alumnos tienen suficiente maestría en la pronunciación de la nueva lengua<sup>34</sup>. Otro principio común es que el perfeccionamiento en L1, a la vez como materia de enseñanza y como lengua de

enseñanza, se mantiene a todo lo largo de la escolaridad primaria, lo que hace que en las regiones en la cuales la lengua indígena es L1, ésta se beneficie de las mismas ventajas que hasta ahora han sido reservadas solo para el español. A la inversa, la L2, que al comienzo no es materia de enseñanza, debe ser utilizada progresivamente como lengua de enseñanza, lo que obedece a una *exigencia práctica* cuando se trata del español, del cual es indispensable un grado determinado de maestría para que el niño tenga acceso inmediato al colegio secundario, donde la enseñanza se da exclusivamente en español, que es una *exigencia política* cuando se trata de la lengua indígena, ya que la finalidad es restablecerla en sus funciones principales ahí donde ha pasado o está pasando a un segundo plano, al olvido.

En el *área de formación “sociedad”*, los dos últimos años apuntan a precisar con los alumnos toda la amplitud del papel del instructor en la comunidad y a darle los instrumentos que necesita para situarse críticamente frente a las instancias de la sociedad dominante y frente a las fuerzas sociales —a menudo complejas y aun conflictivas— que hoy actúan en las mismas comunidades y ante las cuales el instructor debe tomar posición y desarrollar su estrategia de enseñante y dirigente potencial de su federación. Con este propósito, el *ciclo escolarizado* del quinto año está consagrado a una revisión crítica de las nociones de “cultura”, de “religión” y de “autoridad”. La cultura vista como el conjunto de *actividades productivas y comunicativas* y de sus *resultados o rendimientos* dentro de una *sociedad* y de un *pueblo* se opone a la concepción folclorizante de la cultura que predomina en la sociedad circundante; la cual es *selectiva* y no acoge las actividades y los productos que tienen un valor comercial y luego son vendibles al turismo, a la industria audio–visual, al mundo exterior, no indígena, y después a hacer comprender a los alumnos que *hay* “religión” indígena —interiorizadas las ideas de los misioneros pero fuertemente en duda— se examinan los atributos manifiestos de una religión como la cristiana que es representada y ejercida por especialistas en una sociedad con gran división del trabajo, y se demuestra enseguida que tales atributos están *implícitos en o ligados* a elementos sociales —*funciones, cargos* y objetos materiales— con funciones múltiples en un tipo de sociedad sin otra división del trabajo que la sexual. En cuanto a la noción de “autoridad”, el Programa la analiza

y distingue entre la *autoridad tradicional* en las sociedades indígenas y la *autoridad moderna*, tal como se manifiesta en la sociedad circundante y de la cual se han introducido ciertas formas en el seno mismo de las comunidades y tienden a ser adoptadas por los dirigentes de las nuevas organizaciones federativas.

La *autoridad tradicional* deriva del grado de *control* sobre las *fuerzas/seres de la naturaleza*, lo cual quiere decir que una persona controla a otra persona en la medida en que ella *controla* las *fuerzas/seres de la naturaleza*, en beneficio de otros que, por su parte, reconocen el beneficio y recurren a esa persona para obtenerlos. La *autoridad moderna*, por el contrario, se funda sobre la *violencia* psíquica y legal, la cual está implicada en las relaciones de dominio y en sus ordenamientos que se cimentan exclusivamente sobre las relaciones de poder que ejercen unas personas sobre otras; para imponerse puede tener recurso a los medios con que explota las relaciones de dependencia económica y de alienación ideológica. Esta distinción al interior de la noción de “autoridad” permite aclarar después, durante el *ciclo escolarizado* del sexto y último año, la “autoridad” del instructor, ya que es con este término que los mismos alumnos se refieren a su *papel* en las comunidades después de la experiencia de sus períodos pedagógicos. Las dos modalidades de la “autoridad” son examinadas únicamente bajo el ángulo de sus formas y orígenes, pero aún no desde el de los instrumentos y mecanismos de su ejercicio, siendo estos últimos confrontados con los que dispone el instructor. El trasfondo de este análisis comprende toda la variedad de situaciones socioculturales que los alumnos han encontrado en las comunidades donde han sido realizados, durante su preparación, un diagnóstico que lleva, por una parte, a la distinción de los elementos culturales *tradicionales* y los de origen exterior que los han sustituido entera o parcialmente (sea como productos, sea como modelos), y que identifican, por otra, las personas que valorizan el modelo de vida indígena (sin rechazar globalmente el acceso a los bienes manufacturados ni la participación en el mercado) y que actúan como promotoras de una *modernización* que fomenta la sumisión a la leyes y a los intereses del exterior y el esfuerzo de los lazos de la dependencia económica —una tendencia que va luego al encuentro de las aspiraciones a una nueva forma de *autonomía*, al

encuentro pues de esta *utopía social* que postula el proyecto educativo de la confederación y en vista de la cual el instructor forma las nuevas generaciones de su pueblo. Nosotros reencontramos ahí el marco social general de lo que denominamos la *triple relación intercultural* de donde nació la motivación política global del Programa.

A manera de conclusión, es importante subrayar que el Programa de ninguna manera es algo acabado, por el contrario, siempre continúa su propio proceso de elaboración mediante ajustes y correcciones, y en lo sucesivo con las observaciones que los formadores pueden hacer sobre el trabajo de los instructores en las escuelas durante sus inspecciones. El Programa evolucionará también con el enriquecimiento y el afinamiento conceptual que son el fruto del aprendizaje y de los ejercicios de análisis en que participen los indígenas en el marco de su mutua colaboración. Es de insistir sobre la necesidad de reconocer el carácter inacabado del Programa, con el fin de mantener el estímulo de la crítica creativa y el esfuerzo de investigación y aprendizaje. No estamos obligados a encontrarnos confrontados a un tipo de civilización en la cual las sociedades y los pueblos actuales representan un universo de valores tan distante de nosotros. La dificultad de su estudio y de su comprensión no pueden ser cumplidos o atendidos sino a fuerza de revisar nuestros conceptos propios y valores, en particular los que nos parecen más evidentes y más naturales y que fundamentan nuestro sentido común<sup>35</sup> y corresponde al curso de años de colaboración al Programa, no hay nada más difícil que renunciar al sentido común, que reconocer que nuestro sentido común no es sino *nuestro*, y por consiguiente menos común que lo que nosotros pretendemos. Pero, una educación intercultural, ¿podía conformarse en esta pregunta?

## NOTAS

- 1 Ver nota 31.
- 2 “Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana”. El número de las federaciones regionales que reagrupa en la actualidad, es alrededor de 35.
- 3 “Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica”, (COICA). Reagrupa nueve organizaciones nacionales: de Bolivia, Colombia, Ecuador, Guyana, Guayana Francesa, Perú, Surinam y Venezuela.
- 4 Esta nota se refiere, por una parte, al régimen de los internados, que era corriente en las misiones católicas, y por otra parte, y sobre todo –más aún a causa de una gran cobertura– al sistema de “educación bilingüe” que una organización fundamentalista evangélica norteamericana, bajo el pretexto de su denominación científica “Summer Institute of Linguistic”/Instituto Lingüístico de Verano (SIL/ILV), ha creado en la Amazonia peruana (y en los otros países de América Latina), gracias a un convenio con el Ministerio de Educación que data de 1952.
- 5 Ver los resultados de una evaluación hecha a los alumnos de escuelas primarias y a sus instructores en siete regiones de la Amazonia peruana y publicada por Gasché *et al.* 1987, continuada después por López de Castillo *et al.* 1989.
- 6 Empleamos en adelante este término en sentido alusivo a la *triple relación intercultural* que le hemos dado más arriba.
- 7 Ver: Gasché *et al.* 1987.
- 8 Esta convención está actualmente en renovación.
- 9 Hay dos antropólogos italianos, una antropóloga holandesa y un ingeniero forestal holandés que son miembros de un equipo de enseñantes con una duración media de tres años y a título de voluntarios seleccionados por sus respectivos organismos y aprobados por AIDSESEP y el ISPL. El autor, puesto a disposición por CNRS francés en 1988 y encargado por AIDSESEP dirección científica, forma parte del Comité Directivo durante los tres primeros años del Programa, después de 1991, y ha colaborado a título de consejero científico, enseñando antropología, lingüística y ecología, y como lingüista y tutor de alumnos witoto y bora.



- 10 Sin embargo, en el curso de los años, hay algunos *especialistas* indígenas (ver más adelante) que han comenzado a tomar sobre sí la enseñanza de determinados temas en diferentes *áreas de formación* (ver 1.2).
- 11 AIDSESEP guarda también el control de todo el material etnográfico que los alumnos recogen y consignan en sus cuadernos a lo largo de sus investigaciones y aprendizajes en los pueblos (ver más abajo a este respecto).
- 12 Otras dos instituciones ofrecen a los jóvenes indígenas una formación en educación bilingüe: 1. el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Pucallpa, cuyos comienzos se remontan a los ciclos de formación creados por los misioneros evangélicos del SIL/ILV, quienes mantienen su influencia a través de diferentes formas de asistencia técnica; y, 2. la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana de Iquitos. En los dos casos, se trata de lo que se llama en el Perú “profesionalización” (por oposición a “formación”): la enseñanza se limita a cursos dictados a maestros en ejercicio durante sus vacaciones escolares, entre enero y marzo de cada año. Esta modalidad explica en parte el nivel más que modesto que logran sus diplomas al final de sus estudios –si es que los terminan– (Gasché *et al.* 1987. López de Castillo *et al.* 1989).
- 13 Ver: CENSOS NACIONALES 1993, 118. Los datos de este empadronamiento deben tomarse con precaución, porque no ha cubierto la totalidad de las comunidades indígenas y ha sido realizado por un personal poco entrenado para encuestas en un medio indígena y haciendo un uso poco crítico de etnónimos.
- 14 Varios factores influyen sobre el número limitado de los pueblos participantes. La falta, en el Perú, de lingüistas formados en lingüística descriptiva y de antropólogos especializados en la problemática amazónica, dispuestos a residir en Iquitos y a pasar períodos regulares en las comunidades de la selva, no sino uno o de los menores. El modo y los límites del financiamiento del Programa restringe, por otra parte, las posibilidades de persuadir al personal nuevo que aprenda y tome a su cargo en los cursos y en la “tutoría” las especificidades sociales y lingüísticas de pueblos suplementarios.
- 15 La denominación “dialecto” se refiere al grado de intercomprensión que facilita la organización de los grupos de trabajo en la enseñanza del Programa, pero no prejuzga en nada la distancia sociológica que los sujetos hablantes pueden atribuir a diferencias lingüísticas.
- 16 Soy consciente de que el ángulo elegido para diseñar el perfil intercultural del Programa deja fuera en la cuestión de la consideración mayor número de elementos que parecen esenciales a los pedagogos, lo que no satisfecerá todo el interés que pueden traer en el Programa. Equivocar por este espacio más amplio. Espero, con todo,

reparar esta falta al abordar los niveles de la problemática intercultural que a menudo quedan implícitos en los debates entre los educadores, como he podido constatar muchas veces y cuya pertinencia se sitúan en el campo de las *motivaciones*, más que en el de las *técnicas* pedagógicas, y, en cierta forma, en el de la *paideia*, más que en la de la *techné* (Jaeger 1957).

- 17 Aquí no menciono sino los objetivos ligados a la problemática intercultural. Va de suyo que el tratamiento de los contenidos en todas las *áreas de formación* persigue más bien otros fines, tales, por ejemplo, el de desarrollar ciertas habilidades intelectuales en los futuros instructores, de adquirir conocimientos específicos que serán necesarios a la aplicación del nuevo plan de estudios primarios, etc., y que quisiera exponerlos en un examen más completo del Programa. He expuesto en otra parte (Gasché 1995) de manera más detallada la articulación del *método inductivo intercultural* con los objetivos *políticos* de las organizaciones indígenas.
- 18 Evidentemente, esto no excluye que las lenguas indígenas sean utilizadas en los ejercicios, en la presentación y la elaboración de datos sociales y culturales. Para que ello sea posible, los alumnos son organizados en grupos de trabajo lingüísticamente homogéneos, los enseñantes tienen que aprender la lengua de su *grupo local* (ver más abajo), y, en caso de necesidad, es requerida la participación de lingüistas.
- 19 Esta figura, concebida y aplicada al comienzo del Programa, ha debido ser modificada en el curso de los últimos años a continuación del ingreso al Programa de nuevos pueblos (chayahuita, actual) y del egreso de muchos enseñantes en las *áreas* de “sociedad”, “lenguaje”, “ecología” e “historia y geografía”. Las limitaciones financieras, de una parte, el poco atractivo que ejercen sobre jóvenes universitarios peruanos las condiciones de trabajo impuestas por AIDESEP (ver al respecto: Gasché 1989–1990), de otra parte, han impedido la renovación del personal, según los criterios iniciales. El Programa, entonces, ha buscado redistribuir, entre los enseñantes y los *especialistas* indígenas, las tareas restantes en suspenso, sin haber logrado una solución plenamente satisfactoria. Una próxima etapa de financiamiento debería remediar esta dificultad.
- 20 Además, un obstáculo más objetivo es la concepción que los padres de familia tienen de la escuela y del cómo enseñar al maestro. Ella es en general conservadora y autoritaria, es decir, conforme al modelo que le es familiar. En muchos lugares y por una gran parte de la población indígena, todo cambio en la escuela se recibe con desconfianza. El instructor debe lograr superar este obstáculo en el marco de unas relaciones más dialogales y participativas que la *nueva* escuela debe establecer y mantener con la comunidad, en oposición a la verticalidad y exterioridad de la escuela convencional, pero también y sobre todo, convencer a los padres de las ventajas del nuevo modelo para la obtención de mejores resultados por los alumnos en

- los dominios “clásicos” de la escuela primaria y en la adquisición de la lectura—escritura y del cálculo.
- 21 P. Bidou, en un estudio reciente (1992), ha demostrado la identidad entre la estructura de mitos “exóticos” y la de una neurosis infantil europea, comparando un mito australiano, un mito amazónico y el *L’Homme aux loups* de Freud.
  - 22 Ver: PFMB (1) 1994, elaborado a partir de un relato shipibo y PFMB (2) 1994, creado a partir de un relato actual.
  - 23 Los ensayos en este dominio han sido hechos, por otros, antes de nosotros (ver p. ej.: Quexalos 1986, en contribuciones de consejos personales, han sido muy útiles y motivantes, y Barreiro Seguíer 1986). Agregamos que el dominio de la creación terminológica en matemáticas no limita, bien entendido, a solo los nombres de los números. Hay que seleccionar eventualmente, formar y luego destinar a su empleo sistemático en las reflexiones analíticas, los procedimientos explicativos y las operaciones, todos los términos que son necesarios para el desarrollo de un pensamiento matemático y científico moderno. Esto exige un trabajo previo de conceptualización que toma en cuenta las categorías *implícitas* en las sociedades y culturas, en las técnicas, los discursos y la lengua, y luego demanda un esfuerzo, tanto de parte de los enseñantes como de parte de los alumnos y *especialistas*, para explicitar esos elementos de los que estamos conscientes. Este dominio queda entonces por explorar y por elaborar en años futuros.
  - 24 Selección del terreno, corte del bosque bajo, tala, secado y quema, semillas, deshierba, cosecha, abandono progresivo e intervenciones en la vegetación secundaria (“purma”).
  - 25 Conviene mencionar las divergencias que son manifiestas en el tema, ver las fricciones que se producen entre el Programa y los organismos que aportan a su sostén financiero. Estos últimos están, a menudo, obligados a mostrar ante sus instancias evaluadoras en Europa, la *utilidad* de su sitio para pruebas *materiales*; en el caso de un programa de educación, éstas son del material pedagógico, de las construcciones de locales escolares (un dominio que no está tomado en cuenta por el PFMB, pero que una fuente financiera quiso en un momento dado aportar al gasto para la satisfacción de ciertas exigencias propiamente pedagógicas formuladas de vieja data) teniendo conocimiento de varios casos de programas de educación bilingüe, cuyos materiales elaborados y publicados no son finalmente utilizados por los instructores o por un pequeño número de ellos, el PFMB se resiste siempre a producir material cuya función no responde a una necesidad sentida y diagnosticada para los mismos instructores en la ejecución de su plan de estudios específicos, y a la concepción y elaboración de quien no haya participado personalmente. Estas condicio-

nes, de toda evidencia no se han reunido durante los primeros cinco años de la existencia del Programa.

- 26 Este cuadro de mezcla casi general de las comunidades, establecidas a orillas del Putumayo, no excluye la existencia de “bolsas” de comunidades monoétnicas, tales como la de los Ticuna sobre el afluente Yaguas, y otra –más importante numéricamente– de los Secoya sobre los afluentes Yubineto y Angusilla.
- 27 Precisamos que aquí se trata, como en el caso de los Cocama y Cocamilla expuesto más adelante, de un dialecto regional del español, el “loretano”, según el nombre de la región y del departamento de Loreto. Ese dialecto tiene, entre otros rasgos específicos, la particularidad de poseer un léxico propio para designar los recursos naturales de la selva amazónica y los objetos y actividades características del modo de vida amazónica de los “mestizos”, y más allá de este marco material, para nombrar los seres y las gestas de un universo religioso popular, que es próximo a estos pueblos indígenas, donde se ha derivado del mestizaje cultural y los cambios sociales sobrevenidos en una parte de las poblaciones indígenas.
- 28 La mayor parte originaria de los departamentos de Cerro del Pasco y de Junín. Frecuentemente bilingües quechua–español, los instructores empero no actúan sino como agentes de la expansión del español, en el caso de una variante andina del español, que no dispone de términos específicos para designar los hechos de la civilización selvática.
- 29 Recuerdan en estos últimos años que los Asheningas saben medir sus fuerzas frente al Movimiento Revolucionario Túpac Amaru y afrontar a Sendero Luminoso, y que han salido bien, en ciertas regiones, sea al expulsarlos (valles del Perené y de Satipo), sea al liquidarlos (valle del Pichis) mediante una organización y acciones guerrilleras que se apoyan tanto sobre sus nuevas organizaciones federativas cuanto sobre sus tradiciones guerreras (Benavides 1992, Casevitz 1992).
- 30 Los dos sistemas se cimentan sobre el endeudamiento permanente y operan en medio de una sobrevaluación de los precios de venta y de una subevaluación de los precios de compra y del salario por parte de los “hacendados” y “patrones”; estas transacciones no se hacen en dinero efectivo, sino a través de la “cuenta”, que cada persona tiene ante su “patrón”. Mientras los primeros ocupan tierras sobre las que organizan una producción diversificada (extractiva, agrícola y semiindustrial) y en ésta utilizan la mano de obra indígena en estado semiservil (porque ellos tienen el monopolio), los segundos se limitan a comprar los productos agrícolas o de extracción forestal, y a vender los bienes manufacturados. El establecimiento del “patrón” sobre el *lugar* no está excluido, pero tiene un carácter muy temporal (la duración de una campaña de extracción de madera, por ejemplo).

- 31 La represión lingüística, practicada a través de castigos y humillaciones infligidas a los niños, es un rasgo general que caracteriza la educación en las escuelas públicas y los internados católicos en la Amazonia antes de que se instale al sistema de educación bilingüe a partir de los años 50 y se extiende en el transcurso de los años 60 y 70. Si los efectos sobre las lenguas indígenas del régimen represivo anterior han sido limitados, a esa época las escuelas eran poco numerosas. Todavía en 1962 el número total de escuelas públicas y privadas existentes en los cuatro principales departamentos amazónicos (Loreto, Ucayali, Madre de Dios, San Martín) no fue de 233, y veinte años más tarde, en 1985, se elevó a 3130 (Barclay *et al.* 1991, 70).
- 32 El material de lectura y de enseñanza bilingüe elaborada por la organización misionera SIL/ILV corresponde a una estrategia lingüística diferente a la del Programa, es la de un *bilingüismo de transición* que no puede utilizar la lengua indígena más que durante los primeros años de la escuela primaria para pasar en seguida al uso exclusivo del español. En la enseñanza que obedece a esta estrategia, la lengua indígena no es utilizada como medio de comunicación, y no es considerada ni como una posibilidad a desarrollar, ni como objeto de análisis que conduce hacia una maestría más intencional y controlada de la lengua que exige precisamente su *paso a la escritura*. Por otra parte, el etnocentrismo de los autores implica en los materiales, y su corolario, la exclusión de los *valores* y de los *sentidos* propiamente indígenas, que según él se debe a influencias religiosas y se revela en el examen de sus objetivos educativos (Trapnell [1986]) y en el análisis de sus publicaciones científicas y pedagógicas (Ortiz Gómez 1986) vuelve sus materiales ineptos para el uso de una escuela que persigue el objetivo de la revalorización cultural de los pueblos indígenas.
- 33 Puede parecer seguir consigo: con todo nosotros hemos asistido en 1976 a un ensayo pedagógico realizado por la sección de educación bilingüe de la Dirección Departamental del Ministerio de Educación cerca de los niños secoya del río Yubinetto, que eran aún todos monolingües en esa época. El ensayo consistió en enseñar en determinadas comunidades la lectura–escritura en secoya, en otras, en español, con el fin de saber en cuál de las dos lenguas aprenden los niños más fácilmente a leer y escribir.
- 34 Mencionamos, de paso, la situación lingüística de los Bora de río Ampiyacu que presenta el caso único de niños propiamente bilingües (con alguna excepción) en la edad de entrada a la escuela y que, de hecho, plantean un problema en cuanto a la selección de los L1 y L2. Este ha sido resuelto, de conformidad con los objetivos del Programa, en beneficio del bora.
- 35 A título de ejemplo: que es más natural para nosotros distinguir Cultura y Sociedad, de un lado, y la Naturaleza del otro, siendo la primera patrimonio del hombre, y la segunda, el universo que le rodea, que le es exterior y en el cual se apropia de recur-

sos para transformarlos en su beneficio. Ahora bien, para comprender los fundamentos íntimos de la civilización selvática amazónica, parece más adecuado asumir a título de hipótesis, un universo constituido por un conjunto indistinto sociedad + naturaleza, una suerte de *socie-dura* –por sugerir un término que concrete y configure nuestra intención–, en el interior del cual seres “humanos” y “naturales” –“vegetales”, “animales”, etc.– es decir, los seres selváticos en general y bajo diferentes formas de representación, viviendo en cambio continuo, lo que es la *faz conceptual ética* de la interacción y del metabolismo de la vida. Se entreen las consecuencias que tal hipótesis de partida tiene para la interpretación de los elementos que constituyen una “sociedad” o “cultura” amazónica. Se entiende también la exigencia particular de homogeneidad conceptual de la enseñanza de las *áreas de formación* “sociedad” y “ecología”, que deriva de tal punto de vista. Si yo no hablo de la enseñanza de esta última, es porque ella ha debido ser reestructurada últimamente ante la serie de dificultades encontradas en el reclutamiento de personal adecuado.

## BIBLIOGRAFIA

### CENSOS NACIONALES

1993–94 *Censos Nacionales 1993, IX de población, IV de vivienda. Perú: Resultados definitivos. Comunidades Indígenas, N° 3.* Lima, Instituto Nacional de Estadística e Informática, Tomos 1–3.

### AIDSESEP

1993 La educación escolar en nuestras comunidades. *Voz Indígena.* Lima, AIDSESEP, 36–37. 33–34.

BARCLAY F., SANTOS F., RODRIGUEZ M., VALCARCEL M.

1991 *Amazonia 1940–1990, el extravío de una ilusión.* Lima, Terra Nuova, P.U.C.

BARREIRO SAGUIER, R.

1986 La numeración en guaraní. *Amarindia,* París, 11. 145–154.

BENAVIDES, M.

1992 Autodefensa asháninca, organizaciones nativas y autonomía indígena. En: DEGRORI C.I., ESCOBAL J., MARTICORENA B. (1992). *Perú: el problema agrario en debate/SEPIA IV.* Lima, UNAP, SEPIA, 539–559.

- BETTELHEIM, M.  
1976 *Psychanalyse du conte de fées* (Psicoanálisis de cuentos de hadas). París, Robert Laffont.
- BIDOU, P.  
1992 Los animales imperfectos. Una teoría infantil del origen. (Nueva Revista de Psicoanálisis) *Nouvelle Revue de Psychanalyse*. París, Gallimard, 46. 247–260.
- CASEVITZ RENARD, F.M.  
1992 *Comercio y guerra en la Selva Central*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Cuadernos de Antropología 3.
- GASCHE, J.  
1989–90/1993 A propos d'une nouvelle expérience d'éducation bilingue au Pérou. L'indigénisation d'un programme; sa critique de l'anthropologue (A propósito de una nueva experiencia de educación bilingüe al Perú. La indigenización de un programa: su crítica de la antropología). Ginebra, *Journal de la Société Suisse des Américanistes* (Boletín de la Sociedad Suiza de los Americanos). 53–54. 131–142
- 1992a *Reflexiones sobre los alcances del "desarrollo rural para los pueblos indígenas de la Amazonia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lecturas en Antropología 1.
- 1992b-93 Nature, développement et tradition chez peuple autochtones de l'Amazonie péruvienne. Sur le rapport entre les acteurs et la modernisation des techniques (Naturaleza, desarrollo y tradición en los pueblos autóctonos de la Amazonia peruana. Sobre referencias entre los actores y la modernización de las técnicas). París, MSH, *Techniques & Culture* (Técnicas y Cultura), 20. 1–62 (Traducción de una versión modificada del trabajo anterior).
- 1993b Elaboration et fonctions d'un discours anthropologique interculturel dans le cadre d'un programme d'éducation interculturelle bilingue au Pérou (Elaboración y función de un discurso antropológico intercultural en el marco de un programa de educación intercultural bilingüe al Perú). *Bulletin de l'Association pour la Recherche Interculturelle* (Boletín de la Asociación para la Investigación). París (Canadá, Francia, Suiza), 22. 23–52.
- 1995 Derrière la culture: la politique. Le lieu de la théorique et de la pratique dans un programme de formation d'instituteurs indiens amazoniens au Pérou. (A paraître). Detrás de la cultura: la política. La causa de la teoría y de la práctica en un programa de la formación de instructores indígenas amazónicos al Perú. (Al aparecer).
- GASCHE, J., TRAPNELL, L., RENGIFO, M.  
1987 *El currículo alternativo para la formación de maestros de educación primaria especializados en educación bilingüe intercultural*. Iquitos, CIAAP–UNAO.

- JAEGER, W.  
1957 *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica.
- LAROSE, F.  
1993 Culture ou environnement? Les variables environnementales et la désertion scolaire chez les Amérindiens québécois (¿Culturales o circunstancias? Las variables circunstanciales y la deserción escolar en los americo-indios de Québec). *Enfance* (Infancia). País, P.U.F., 47/3, 317–332.
- LOPEZ DE CASTILLA M., TRAPNELL L., RENGIFO M.  
1989 *Ser maestro en la Amazonia*. Lima, Instituto de Pedagogía Popular.
- ORTIZ GOMEZ, F.  
1986 *La escritura contra la tradición oral. Evaluación de los trabajos “lingüísticos y antropológicos” del Instituto Lingüístico de Verano entre los Cuiba de Casanare*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Cuadernos de Antropología 9.
- PFMB (1)  
1994 *El zorro y la garza*. Iquitos, PFMB–AIDSESEP/ISPL.
- PFMB (2)  
1994 *El tigre y el machín*. Iquito, PFMB–AIDSESEP/ISPL.
- QUEIXALOS, F.  
1986 Autobiographie d'un néonumeration (Autobiografía de una neoneumeración). *Amerindia*, País, 11. 155–164.
- RIBEIRO D., WISE M.R.  
1978 *Los grupos étnicos de la Amazonia peruana*. Lima, Ministerio de Educación, Instituto Lingüístico de Verano.
- STOCKS, A. W.  
1981 *Los nativos invisibles. Notas sobre la historia y la realidad actual de los Cocamilla del río Huallaga, Perú*. Lima, CAAAP.
- TRAPNELL, L.  
1986 Veinticinco años de educación bilingüe en la Amazonia peruana. En GASCHE J., ARROYO J.M. (1986): *Balances amazónicos, enfoques antropológicos*. Iquitos, CIAAP–UNAP, 121–145.
- 1991 Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESEP. En: ZUÑIGA M., POZZI-ESCOT I., LOPEZ L.E. (1991). *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima, FOMCIENCIEAS, 219–239.





## 8 RELATORIO

O Museu Emílio Goeldi, instituição dedicada a pesquisa amazônica, realizou de 26 a 29 de março de 1996 o congresso internacional As Línguas Indígenas da Amazonia na Ciencia e nas Sociedades.

### 1 A situação

Diante a relativa ignorancia que caracteriza a pesquisa científica sobre as línguas da regio amazonica, e o iminente perigo de extinção de um bom número entre elas, era evidente que um encontro sobre esse tema era necessário, e que essa reuniao devia abranger os nove países amazonicos. A questao das línguas nao se resume a uma problemática de linguistas. É também uma fração apreciável do patrimonio intelectual dos homens, uma porção da identidade dos membros de uma sociedade, que desaparecem quando uma língua se extingue. A questao das línguas nao interessa somente aos linguistas e aos falantes, mas também aos antropólogos, aos educadores, aos governos, as instituições internacionais, as organizações que emanam da sociedade civil e que trabalham, de alguma maneira, em prol dos direitos humanos. Mas mesmo no interior de um só país, as oca-sioes em que os diferentes atores confrontam suas opinioes e seus conhecimentos sao raras. A escala panamazonica essas oca-sioes foram, até hoje, nulas.

## 2 A instituição

O Museu Goeldi desenvolve há alguns anos uma política de incentivo da pesquisa linguística sobre a Amazonia, na forma de cursos intensivos, de recrutamento de estagiários bolsistas de longa duração, de colaborações científicas e pedagógicas com a Universidade Federal do Pará, e de encaminhamento de estagiários para as melhores universidades nacionais ou estrangeiras. O Museu mantém desde 1993 um programa de cooperação CNPq ORSTOM que vem reforçar essa política aumentando a sua capacidade de pesquisa e formação. Graças a imagem que ela tem projetado sobre o meio acadêmico, a área de linguística do Museu é vista atualmente como um dos primeiros centros brasileiros para o estudo das línguas indígenas. Ao sediar o congresso internacional As Línguas Indígenas da Amazonia na Ciência e nas Sociedades, o Museu consolida sua posição de centro de excelência numa disciplina ainda pouco implantada nos países da América do Sul, comprovando sua capacidade de convocação ao nível internacional.

## 3 Os apoios

O tema do encontro teve uma ótima aceitação pelas instituições -tanto brasileiras quanto francesas- relacionadas com a pesquisa científica. O CNPq e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente do Estado do Pará de um lado, o ORSTOM e o CNRS de outro forneceram um apoio financeiro importante. A contribuição do CNPq se fez segundo duas modalidades: uma, financiando diretamente toda a delegação brasileira, a outra através do projeto Centros de Excelência Científica que o Museu Goeldi executa com os fundos do G7 (Projeto Piloto para a Preservação das Florestas Tropicais). O Ministério Brasileiro do Meio Ambiente, bem como o Tratado de Cooperação Amazônica, com sua sede em Lima, deixaram sem resposta várias solicitações. Em regra geral o dispositivo de um coordenador por país (veja 4) funcionou de forma muito satisfatória: alguns coordenadores conseguiram que a totalidade de sua delegação fosse financiada no que tange a viagens e hospedagem, sendo que outros só



conseguiram as viagens. Com exceção da delegação brasileira, o apoio para viagens e hospedagem veio sobretudo de organizações não governamentais (FIDA, FAFO, OXFAM, CONFENAIE, CONAIE, GTZ, ETNOLLANO, FUNDACION ECOLOGICA ECUATORIANA), bem como de instituições oficiais estrangeiras (embaixadas da França em Brasília, Lima e Quito, Cooperação Regional francesa) ou internacionais (UNESCO, UNICEF). Isso significa que a sensibilização das instâncias governamentais a problemática ainda é uma tarefa a ser realizada.

#### 4 A organização

Jamais até hoje tanta diversidade social e profissional, tanta abrangência geopolítica, tinham marcado um encontro dedicado a essa temática. Deve-se levar em conta que, globalmente, um alto grau de isolacionismo caracterizava as relações entre os diferentes atores da região, sobretudo entre países de línguas oficiais diferentes. A iniciativa se originou no grupo de pesquisadores que atuam no programa de cooperação CNPq (Brasil) - ORSTOM (França), e recebeu a adesão de um grupo de seis representantes (dentre os nove países convidados) reunidos em Caiena em outubro de 1994. Foi, portanto, sobre um dispositivo bastante descentralizado que o encontro se estruturou: um organizador em Belém<sup>1</sup>, um em Paris<sup>2</sup>, e um coorganizador em cada um dos nove países<sup>3</sup>. A missão do coorganizador consistia em propor a lista dos membros de sua delegação, e procurar fontes de financiamento para o deslocamento das pessoas até Belém. A princípio, as delegações estavam constituídas de universitários (linguistas, antropólogos), educadores, funcionários dos Ministérios encarregados da pesquisa, da educação, dos assuntos indígenas, bem como representantes das organizações indígenas e professores bilingues. A delegação da Venezuela sofreu uma redução sensível devido a dificuldades de último momento. É importante ressaltar, por outro lado, a forte participação das três Guianas, países tradicionalmente afastados dos circuitos acadêmicos sul-americanos. Enfim, convém notar um fato positivo no que diz respeito ao impacto do encontro sobre as comunidades indígenas: mais do quarto dos

participantes sobre um total de aproximadamente oitenta- procediam dessas comunidades.<sup>4</sup>

## 5 A reuniao

As sessoes de trabalho se desenrolaram em duas modalidades. As plenárias, realizadas no grande auditório do Banco da Amazonia S.A., foram dedicadas a apresentação de palestras ministradas por personalidades vindas de países nao amazonicos (com uma exceção). Essas palestras se destinavam ora a fornecer quadros de referencia e de reflexao gerais, ora a descrever situacoes ou experiencias capazes de inspirar a praxis dos protagonistas regionais. As palestras das plenárias deram aos participantes uma idéia global de como a Amazonia se constitui linguisticamente<sup>5</sup>, um vislumbre, numa escala mais ampla, da problemática das línguas ameaçadas<sup>6</sup>, elementos de reflexao sobre a maneira com que a comunidade científica aborda o estudo e a documentação das línguas pouco conhecidas<sup>7</sup>, um panorama detalhado da situação das línguas minoritárias num país europeu<sup>8</sup>, bem como a resenha de uma experiencia de criação literária em línguas indígenas<sup>9</sup>. Originalmente estavam previstas uma exposição sobre a situação das línguas da Austrália<sup>10</sup>, e uma exposição sobre a etnomatemática na Africa<sup>11</sup>. Dificuldades de comunicação impediram os dois especialistas responsáveis pelos assuntos citados de comparecerem a reuniao. Porém, a versao escrita da exposição sobre Austrália pode ser distribuída aos participantes durante o encontro. Naturalmente na primeira e última plenárias fizeram uso da palavra, além dos dois organizadores gerais, as personalidades representando as instituições que deram apoio ao encontro<sup>12</sup>

A segunda modalidade consistiu em grupos de trabalho, reunidos nas instalaçocs do Museu e divididos em tres temas: estado das linguas, políticas linguísticas, conhecimento científico. Cada um dos nove países apresentou, portanto, um relatório sintético em cada dos grupos de trabalho, num total de vinte sete relatórios, acompanhados dos respectivos debates. O trabalho dos tres grupos foi apresentado em plenária na forma de sínteses contendo nao só as conclusoes mas também as recomendações sobre educação, pesquisa e formação.