

## La educación indígena en América Latina en el contexto global

Por Mariana del Rocío AGUILAR BOBADILLA\*

LA VOCACIÓN MODERNIZADORA de los países latinoamericanos dio prioridad a las necesidades de desarrollo económico y a su configuración política, proceso que se acompañó en todo momento de un proyecto educativo acorde a estas necesidades. Inicialmente la conformación de los Estados nacionales se apoyó en la educación, como eje de alcance universal, que contribuyó a la integración de las sociedades; después, en el marco de la ciudadanización, en el reconocimiento y la difusión de los derechos, lo que a su vez contribuyó a sellar el pacto entre el Estado y la sociedad. A través de la educación el Estado, además de socializar, también forma ciudadanos. Esta tarea se plantea en dos vertientes: la conformación del Estado nacional y la formación de ciudadanos a su "servicio". En territorios con población dispersa y donde las redes de comunicación y transporte sólo vinculaban a los centros productores con los mercados o con los centros de comercialización, y donde no llegaron los medios "civilizadores" del Estado nacional, la sociedad debía brindar acceso a la educación.<sup>1</sup>

El vínculo entre educación y desarrollo ha llevado al éxito a los países desarrollados; ante las grandes desigualdades y la polarización social existentes en la región se realizan esfuerzos por ampliar la cobertura y elevar los niveles educativos como una de las medidas para superar la pobreza. La educación para los pueblos indios se contextualiza en esta tendencia y su puesta en práctica implicó un proceso de asimilación y avasallamiento cultural en nombre del desarrollo y la modernización. En algunos países dicho proyecto se encaminó a que los pueblos indios superaran el atraso en que vivían;<sup>2</sup> por lo tanto, debían dejar de ser indios; en otros países se implementaron políticas para su sistemático exterminio.

\* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, México; e-mail: <marianadelrocioa@hotmail.com>.

<sup>1</sup> Cf. Alain Touraine, "Los problemas de una sociología propia en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología* (México, UNAM), año LI, núm. 3 (julio-septiembre de 1989).

<sup>2</sup> Cf. Guillermo Bonfil Batalla, "Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica", en Arturo Warman, *De eso que llaman antropología*, México, Nuestro Tiempo, 1970.

La evolución de la política educativa en América Latina ha acompañado al proyecto de desarrollo; desde principios del siglo pasado se adoptó un proyecto educativo de corte nacionalista cuyo propósito fue conformar la identidad. El nacionalismo se formó con la herencia cultural indígena y española a través del mestizaje; entre las estrategias del proyecto nacionalista se diseñó el proyecto de educación indígena. Educar a los indios se hizo necesario desde el punto de vista económico como factor importante para la producción y el desarrollo; se planteó enseñarles a leer, escribir y contar con la finalidad de “mejorar” sus formas de vida; el Estado educador asumió la responsabilidad de universalizar la educación como medio para modernizar al país y alcanzar el desarrollo. Esto explica los esfuerzos de los gobiernos de la región por escolarizar a la población indígena, teniendo siempre puesta la mirada en superar la pobreza y la condición de países en desarrollo que nos ha caracterizado.

El proyecto de educación indígena en América Latina se inició en las tierras bajas de México y entre sociedades de relativo reciente contacto; este proyecto puso énfasis en lo lingüístico, aspecto que ha caracterizado a la educación indígena; la castellanización se convirtió en una tarea fundamental para la construcción de la identidad e integración nacional. En la reunión de Pátzcuaro, la experiencia de la educación bilingüe acusa una larga trayectoria y este proyecto educativo, impulsado durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, tuvo su momento más importante en 1940 con el Primer Congreso Indigenista Interamericano a partir del cual se marca el inicio de las políticas indigenistas en América Latina, en el contexto de los trabajos del Instituto Indigenista Interamericano, con sede en México.<sup>3</sup> A mediados del siglo pasado destaca la participación del Instituto Lingüístico de Verano en comunidades indígenas a lo largo del continente, que genera estrategias para promover la educación bilingüe; sin embargo, en esa tarea subyace un amplio proceso evangelizador y anticomunista, aunado a actividades tendientes a la disminución de los índices de la población indígena.<sup>4</sup>

En la década de los sesenta se adoptó el enfoque bilingüe bicultural en el proyecto de educación para los pueblos indios; desde su concep-

<sup>3</sup> También se crean en México el Instituto Nacional Indigenista y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, ambas instancias realizan acciones tendientes al mejoramiento de los libros de texto y los sistemas de capacitación y formación de maestros en la década de los ochenta y un año más tarde con la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües para facilitar la castellanización.

<sup>4</sup> Cf. “Introducción” a Nemesio J. Rodríguez *et al.*, eds., *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, México, UNESCO/Instituto Indigenista Interamericano, 1983, vol. 1.

ción, dicho enfoque ha establecido una relación de dominio al transformar la lengua indígena en un instrumento para la castellanización y la aculturación. El proyecto de educación indígena ha reproducido el colonialismo, la explotación económica y el cambio cultural, ya que los planes y programas son nacionales y se aplican a la población indígena pasando por encima de su cultura, lengua y organización.<sup>5</sup>

Para los primeros años de la década de los setenta, antropólogos y lingüistas se relacionaron con las comunidades de Guatemala y con población arahuaca en Venezuela, presentando sus resultados en el Congreso Americanista de Lima en 1972; posteriormente, en 1974, Mosonyi González presenta un texto en el cual acuña el término *interculturación*. En el contexto de las tierras bajas de la Amazonia peruana, al definir la educación indígena, Mosonyi González se percató que iba más allá de lo meramente bilingüe; establece distancia con la educación bicultural, cuyo enfoque había dominado el proyecto educativo indígena en el periodo anterior, y opta por la vía de la interculturación, que implica mantener el marco de referencia de la cultura original y ponerla en contacto con la de las sociedades mayoritarias.<sup>6</sup>

La perspectiva intercultural nunca se planteó como reemplazo de la bilingüe, sino como una forma de enriquecer el enfoque y hacerlo más abarcador, porque el idioma nativo hace las veces de compendio simbólico de la cultura y destaca su importancia para el proceso de desarrollo de una educación intercultural bilingüe, esto implica conservar la lengua materna y adquirir la lengua nacional. Los países de América Latina y el Caribe que aprobaron en 1981 el proyecto principal de educación, se centraron en enfrentar las carencias y necesidades educativas en la perspectiva de realizar un esfuerzo de desarrollo integral. A la conclusión de este proyecto le antecedieron varias reuniones intergubernamentales<sup>7</sup> en las que se destacó la educación indígena por la situación de los pueblos indios que, de manera permanente a lo largo

<sup>5</sup> Margarita Jacinto Arrazola, "Rostro propio o identidad", *Educar. Revista de Educación* (Secretaría de Educación de Jalisco), núm. 23 (octubre-diciembre del 2002), en DE: <<http://www.jalisco.gob.mx>>

<sup>6</sup> Esteban Emilio Mosonyi y Francisco A. Rengifo, "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural", en Rodríguez *et al.*, eds., *Educación, etnias y descolonización en América Latina* [n. 4].

<sup>7</sup> "La Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe (México, 1979), Reunión 21ª de la Conferencia General de la UNESCO (Belgrado, 1980), Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, estrategias y modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera de la educación de la Región de América Latina y el Caribe (Quito, 1981), Décimo Noveno Periodo de Sesiones de la Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina (CEPAL) [...] (Montevideo, 1981)", *ibid.*, vol. 1, p. xi.

de la historia, han requerido atención prioritaria, ya que además de ser pobres se ven afectados por la incomunicación lingüística. La UNESCO ha promovido reuniones en las que convergen esfuerzos referentes a la atención de los pueblos indios y ha ejercido gran influencia en la región y, como consecuencia, en las políticas indigenistas nacionales, debido a la organización y visibilidad de estos pueblos, lo que los ha llevado a fortalecer su identidad y el reconocimiento de las sociedades como pluriculturales y multilingües. El Instituto Indigenista Interamericano, por su parte, desempeñó una función fundamental en el Plan Quinquenal de Acción Indigenista que generó la Resolución 270 de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, en Grenada, en 1977, aprobada por los cancilleres de los Estados miembros. El plan fue dotado de recursos a través de la creación de un fondo multilateral con aportes especiales, que administró el instituto.

El Plan Quinquenal de Acción Indigenista plantea los siguientes objetivos generales:

- 1) elevar la producción de los indígenas para superar los actuales niveles de subsistencia;
- 2) lograr una mayor adecuación al medio rural del gasto social del sector público en materia de educación, salud, nutrición y vivienda;
- 3) lograr el respeto de los derechos de los indígenas como ciudadanos; y
- 4) defender el patrimonio cultural indígena.<sup>8</sup>

Se diseñaron políticas para el cumplimiento de estos objetivos y se llevaron a cabo acciones a través de programas de educación bilingüe intercultural que propiciaron la movilización de la población y la necesidad de mejorar la labor de los capacitadores y educadores. En 1982 se amplió la perspectiva de la educación indígena y en el marco del Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas se reconoció su importancia para el logro de los objetivos del proyecto principal.

El proyecto de educación intercultural bilingüe, desde su visión normativa, fue objeto de debate en la reunión de Barbados llevada a cabo en 1977; en dicha reunión se discute el indigenismo de Estado, en tanto el indigenismo crítico acuña la noción de interculturalidad. Los primeros proyectos de educación intercultural bilingüe se desarrollaron a partir de 1973 en la región del Río Napo, en Perú, con población quechua; un dato importante a considerar es que este proyecto incluye el diálogo interreligioso. Otras experiencias de este tipo se ubicaron en territorios amazónicos del Perú y Ecuador. Por lo que respecta a la

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. xv

aplicación en tierras altas con población quechua, el proyecto se desarrolló en Ecuador desde 1980 y para la población aymara desde 1983, si bien en este último caso representó la enseñanza de las ciencias en oposición o complementariedad a lo ya establecido. Para el caso de Bolivia la educación intercultural bilingüe se extendió a la educación de adultos en 1983.

En Oaxaca, durante 1986, se realizaron trabajos correspondientes al planteamiento curricular para una educación intercultural que, paradójicamente, tuvo mayor impacto en Sudamérica a través de numerosos eventos internacionales de análisis, intercambio de reflexiones y experiencias, desarrollados en ciudades como Lima (1985), Buenos Aires (1986) y Quito (1987); en los noventa en varios eventos impulsados por la Organización de Estados Americanos para la Educación, se consolidó el proyecto de educación intercultural bilingüe, sobre todo en los países considerados clásicos por sus avances en el desarrollo de la educación indígena: México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia.<sup>9</sup>

La perspectiva abarcadora de la interculturalidad propició el vínculo con la teología de la liberación y la postura freiriana y en contra del enfoque del Instituto Lingüístico de Verano. La educación intercultural bilingüe cobró tal importancia que los eventos se desplazaron de la UNESCO hacia la Organización de Estados Americanos para la Educación con la participación de los pueblos indios y su discurso educativo impregnó al sudamericano en general e incluyó a otros países. Así, Colombia incorpora la perspectiva en el marco de la etnoeducación desde 1980, Brasil desde las iniciativas de diversas ONG y Argentina en el contexto del Plan Social Educativo desde 1995, antes de las ONG y otros grupos de maestros.<sup>10</sup>

Para la década de los ochenta, la mayor parte de los países latinoamericanos reconocen la composición multiétnica de sus poblaciones y, en consecuencia, realizan cambios constitucionales, entre los cuales está la oficialización de los idiomas indígenas y la educación intercultural bilingüe, “aunque en la terminología utilizada para el reconocimiento de tales derechos se evidencia una amplia diversidad, que va desde planteamientos proteccionistas y asimilacionistas, hasta el reconocimiento de la educación propia de los pueblos indígenas y comu-

<sup>9</sup> Los documentos que refieren el desarrollo del proyecto de educación intercultural bilingüe se encuentran en la OE: <<http://www.proeibandes.org>>.

<sup>10</sup> Véanse las diversas declaraciones y acuerdos emanados de las cumbres y reuniones organizadas por la OEI que se refieren en el capítulo II, en OE: <<http://www.oei.es>>.

nidades étnicas".<sup>11</sup> La incorporación de los pueblos indígenas y de algunos de sus derechos en las constituciones implica que, de manera formal, poseen interlocución con el Estado y son sujetos políticos que ejercen presión y tienen capacidad de hacer valer sus reivindicaciones, aun cuando su reconocimiento esté sumamente acotado, porque se reconoce la diversidad cultural pero el ordenamiento jurídico continúa siendo nacional.

A finales de la década de los ochenta y principios de los noventa se dio paso a una serie de reformas en el marco del llamado proceso de modernización educativa:<sup>12</sup> se mantuvo el enfoque intercultural para el proyecto de educación indígena y se establecieron condiciones para la formación de los maestros.

Específicamente para el ámbito de la educación indígena es importante destacar los avances de la discusión y los aportes, recogidos en documentos producto del trabajo de las reuniones convocadas por diversos organismos internacionales y que fueron firmados por algunos países latinoamericanos. Los pueblos indios han reivindicado de manera permanente el derecho a la educación en todos los niveles, así como las propuestas que van desde la reforma curricular hasta prácticas pedagógicas que respondan a la preservación, el fomento y el desarrollo de sus culturas, el uso de sus idiomas, la formación y capacitación del personal docente, la elaboración de materiales didácticos culturalmente pertinentes; además de que debe ser diseñada una educación, implementada y ejecutada por ellos mismos. Estos planteamientos se han vuelto cada vez más complejos, en tanto ponen énfasis en la valoración de la cultura e identidad propias como elementos centrales para la vida de estos pueblos en el marco testimonial de su resistencia histórica y su proyección hacia el futuro. La educación intercultural bilingüe, como modalidad educativa, cobró mayor relevancia cuando

<sup>11</sup> Myrna Cunningham, "Educación intercultural bilingüe en los contextos multiculturales", ponencia inaugural, Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena que se llevó a cabo en la ciudad de Guatemala, del 25 al 27 de julio del 2001, p. 13.

<sup>12</sup> Véase de: <<http://www.unesco.org>>. En el marco de la Conferencia Mundial celebrada en Jomtiem, Tailandia, en 1990, la noción de educación se vincula con la de desarrollo humano y pone el énfasis en las necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como los conocimientos mínimos indispensables para que el individuo enfrente las necesidades y dificultades de su entorno social, que la escuela debe fomentar. Para el Foro Mundial de Dakar, en el 2000, se mantiene la perspectiva de la conferencia anterior en cuanto a que el individuo adquiera conocimientos teóricos y prácticos, saberes, valores y actitudes; además de los medios para aprender a aprender y a la resolución de problemas. Por lo tanto, se mantiene una oferta educativa homogénea y cada sociedad o individuo deberá adecuarla a las condiciones de vida y requerimientos de conocimientos y saberes para dominar su entorno.

los propios indígenas se involucraron e hicieron suyo el proyecto; su presencia y organización anima a avanzar, todavía más, con la idea de una educación intercultural para todos.

La política nacional de Educación Bilingüe del Perú plantea extender la educación intercultural para todos, desde el marco de la educación para indígenas y está considerada a nivel de ley desde el 2003. Este país, diverso y multilingüe, tiene una población mayoritariamente india en la que predominan dos lenguas andinas: el quechua y el aymara; junto con estas lenguas coexisten cuarenta más en la Amazonia, pertenecientes a dieciséis familias lingüísticas.

El movimiento indígena en Perú cuestiona la forma cómo se construyó la nación, el modelo de desarrollo —discriminatorio y excluyente—, y la falta de un proyecto que garantice la participación de los pueblos indígenas en todos los ámbitos de la sociedad. Ejemplo de ello es que 18% de la población indígena de entre quince y diecinueve años no ha concluido la primaria.<sup>13</sup> Durante mucho tiempo los pueblos indios han exigido el derecho a la educación y en algunos casos han contribuido a que la escuela llegue a sus comunidades: esta lucha se ha dado desde posturas violentas o bien amparadas desde la legalidad. Hay un reconocimiento constitucional de igualdad ante la ley que consigna que nadie debe ser discriminado por origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de otra índole. Se reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural y el derecho a usar su propio idioma. Para el ámbito educativo, se señala el derecho a una educación que respete la identidad y el fomento a la educación intercultural bilingüe y a la preservación de las manifestaciones culturales. El marco legal considera al castellano el idioma oficial en zonas donde predominan el quechua, aymara y demás lenguas aborígenes.<sup>14</sup> La política de educación intercultural bilingüe lleva implícito el uso de las lenguas indígenas durante toda la educación y al castellano como lengua de enlace. Al respecto y en cuanto al desempeño de los docentes, una evaluación realizada en Puno, en 1989, reporta que “un elemento detectado en todas las clases de lenguaje, especialmente en las de castellano, es la inseguridad profesional que conduce a una práctica educativa relativamente rígida, autoritaria o a un estilo *laissez faire*”.<sup>15</sup> Este ejemplo

<sup>13</sup> Cf. Martin Hopenhayn *et al.*, *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*, Santiago de Chile, CEPAL, 2006.

<sup>14</sup> Cf. Cletus Gregor Barié, *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina. un panorama*, 2ª ed., La Paz/México/Quito, Instituto Indigenista Interamericano/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios/Abya-Yala, 2003.

<sup>15</sup> Héctor Muñoz Cruz, *Educación escolar indígena en México. del indigenismo a la interculturalidad*, México, UNESCO, 2004, p. 139.

ilustra que en la práctica se tienen otras limitaciones, además de la falta de respaldo político por parte del Estado y la poca participación de las organizaciones indígenas. De manera general, los indicadores en materia de educación relativos a la situación de los pueblos indígenas manifiestan que éstos tienen serios obstáculos para insertarse en el sistema educativo formal y los grandes desafíos se presentan en la promoción del bilingüismo y la alfabetización como herramientas para reducir la brecha de desigualdad con la población no indígena.<sup>16</sup>

La Reforma Educativa Boliviana adoptó la interculturalidad en 1996 y la Ley 1365 incorpora la educación intercultural para todos. En Bolivia la población indígena andina es mayoritaria, aun cuando la tasa global de fecundidad ha ido descendiendo ligeramente (de 6.8 a 6.1%) todavía es más alta que la de la población no indígena (de 5 a 3.7%). Una de las experiencias más importantes fue la Escuela Ayllu, que combinó los elementos de la escuela occidental y las costumbres de los pueblos indios de Bolivia y, junto con la experiencia de Warisata, llevaron a la construcción de la escuela del altiplano, con la ideología de aprender haciendo; esta escuela se mantuvo durante diez años. En los años treinta se creó la normal de Warisata y dos escuelas más continúan este trabajo. A partir de la década de los cuarenta se planteó la necesidad de una escuela adecuada al ámbito rural y se creó la escuela comunitaria; para 1983 con base en una campaña nacional de alfabetización, acompañada de un proceso de regionalización sociolingüística, se oficializaron el quechua, el aymara y el guaraní. Posteriormente, en 1989, se adoptó la educación intercultural bilingüe y en 1991 otra campaña de alfabetización fue el marco para la difusión del guaraní en cuanto a educación y cultura. En 1992 se generalizó la educación intercultural bilingüe; se consideró la interculturalidad para todos y, como una transversal del sistema educativo, se vinculó a la educación con el desarrollo como uno de los factores detonantes del mismo.<sup>17</sup>

La Ley de Reforma Educativa de 1994 institucionalizó la educación intercultural bilingüe para todos, ésta se complementa con la Ley de Participación Popular y la Ley de Descentralización; en este marco se reconocen, como sujetos de la participación popular, a organizaciones territoriales de base y a sus representantes.<sup>18</sup> La interculturalidad y

<sup>16</sup> Hopenhayn et al., *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio* [n. 13], p. 20.

<sup>17</sup> Ruth Moya, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17 (mayo-agosto de 1998), p. 117, en DE: <<http://www.oei.es>>.

<sup>18</sup> Cf. Barié, *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina* [n. 14].



el plurilingüismo produjeron en la sociedad boliviana efectos divergentes y polarizados en el desarrollo lingüístico; además, el factor clave en el control comunitario del proceso escolar se observa en los niveles superiores, donde además de conservar el carácter reivindicativo hay una clara tendencia hacia un mejor aprovechamiento académico. Uno de los problemas es que la participación del maestro bilingüe no garantiza la apropiación del enfoque.

Para el año 2001 en el ámbito rural, 25.1% de los indígenas no tenía ninguna instrucción formal; los no indígenas alcanzaban 14%. En el ámbito urbano la relación era de 15.1% contra 6.5%, el contraste es grande. 63.3% de los indígenas no pasaban de la educación básica, frente a los no indígenas que promediaban 43.6%, lo que reporta una diferencia de 19.7%. En las zonas urbanas la relación entre indígenas y no indígenas suma 26.5%.<sup>19</sup> Dos virtudes del proyecto de educación intercultural bilingüe en Bolivia son la reconstrucción interactiva y programática durante los procesos áulicos y el predominio de la lengua materna que ha llevado a la apropiación del proyecto por parte de los interesados.<sup>20</sup>

En Guatemala, posteriormente a la suscripción de los Acuerdos de Paz de 1996, se incorpora la interculturalidad sin contraponer el enfoque con la multiculturalidad y se mantienen los dos términos. La mayor parte de la población indígena en este país se identifica con su comunidad de origen; así que existe una tendencia a que indígenas y no indígenas se conduzcan en forma separada en el ámbito social. Para el año 2000 el total de la población era de 11 237 169, siendo 4 610 440 indígenas y 6 626 756 no indígenas, lo que equivale a 41.03% del total de la población.<sup>21</sup>

La población indígena es predominante en las zonas altas limítrofes con México pero también se encuentra dispersa en diferentes territorios:

En 2002, el 68% de los indígenas vivían en zonas rurales, frente a 44.3% de los no indígenas. Existen 24 idiomas indígenas, de los cuales 22 son de origen maya. Los mayas constituyen 99.5% de la población indígena y 72.1% de ellos hablan uno de los 22 idiomas mayas. En 1994, más de la mitad

<sup>19</sup> Cf. Hopenhayn *et al.*, *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio* [n. 13].

<sup>20</sup> Cf. Muñoz Cruz, *Educación escolar indígena en México* [n. 15].

<sup>21</sup> Cf. Richard Adams, *Etnicidad e igualdad en Guatemala*, Santiago de Chile CEPAL, 2005 (serie *Políticas Sociales*, 107).

de las mujeres mayas y 8% de los hombres que se consideraban indígenas usaban vestimenta claramente indígena.<sup>22</sup>

La desigualdad en Guatemala se asocia al origen de la población lo que da a la sociedad una conformación de carácter multicultural en la que la población indígena presenta tasas de crecimiento mayores y sus niveles de bienestar, oportunidades económicas y participación política y social son limitados. Aunado a esto, el estigma de hablar un idioma indígena se convierte en un factor de inferioridad social y de discriminación. La diferencia llega a convertirse en desigualdad cuando a muchos indígenas les es negado el derecho a usar su idioma, lo cual ilustra el carácter subordinado de la población étnica dentro de la sociedad guatemalteca.

El proceso de asimilación continúa siendo muy fuerte ya sea porque los indígenas se rehúsen a identificarse como tales o bien, porque la “modernización” y la urbanización han destruido las bases agrarias y comunitarias; además del acceso a los medios que continúan difundiendo una ideología de la “igualdad”.

El reconocimiento de la multietnicidad se ha acompañado de una dura lucha, y apareció en el discurso por parte del Estado en las negociaciones de los Acuerdos de Paz. Entre las consideraciones de estos acuerdos se incluyó la creación de mecanismos de interlocución y consenso para llevar a cabo la Reforma Educativa desde una perspectiva sociolingüística y cultural para el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI); en el marco de este programa surgió la recuperación de la cultura maya al referirse a los pueblos indígenas, insertando la noción de las cosmovisiones en su discurso. Dichoprograma se centró en la atención a escuelas que cubrían desde preprimaria hasta cuarto grado y se destinó a comunidades lingüísticas mayas mayoritarias.

En el presente existen dificultades para ampliar la cobertura de la educación intercultural bilingüe, además el Programa Nacional de Educación Bilingüe acusa falta de personal y la necesidad de adecuar las estrategias pedagógicas en congruencia con la reforma. Para el 2002, el promedio de escolaridad de los indígenas era de 2.38 años frente a 5.47 años de la población no indígena; y la diferencia se acentúa cuando se analiza la perspectiva de género, mientras los indígenas hombres alcanzan un promedio de 3.13 años de escolaridad, las mujeres promedian difícilmente la mitad (1.7 años); cifra que contrasta de manera notable con las mujeres no indígenas que alcanzan 5.1 años de escolaridad. En relación con la cobertura se establece que de la pobla-

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 11.

ción en edad escolar sólo 71% asiste a la primaria y de la población no indígena 84%; únicamente 11% asistía los primeros años de secundaria y solamente 30% de los no indígenas asisten a este nivel. Por lo que respecta a la educación superior, el panorama es todavía peor, sólo 2.2% de los indígenas asiste y la población no indígena no reporta mejores índices, pues sólo asiste 9.1%.<sup>23</sup>

Cabe destacar que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe presentan, de manera general, mejores resultados debido a la enseñanza de los idiomas mayas, siendo el rendimiento en lectura más eficiente en lengua materna. En relación con la alfabetización, para el 2002 los indígenas hombres presentan índices de 64.5% en contraste con 31.1% de lo que promedian las mujeres indígenas.<sup>24</sup>

Guatemala es uno de los países que ha realizado mayores esfuerzos para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe y los pueblos indígenas no han cesado en su insistencia por incorporar los contenidos de la cultura maya desde la cosmovisión étnica. Le apuesta a la multiculturalidad y a la interculturalidad, tal y como se consigna en su legislación, en la que se reconoce el derecho a la identidad cultural y a sus manifestaciones, así como las obligaciones del Estado para proteger a los grupos étnicos y desarrollar su patrimonio cultural. El movimiento de los mayas de Guatemala ha establecido enlaces que le han permitido dar apoyo a pueblos indígenas de Honduras para la revitalización de la lengua, así como ha establecido contacto con mayas de Belice y México. Guatemala es uno de los países que tiene el mayor número de experiencias en relación con la inclusión de contenidos mayas en los programas en lo referente a aspectos pedagógicos, culturales y lingüísticos como son la formación de docentes y los procesos de enseñanza. Con base en la discusión llevada a cabo en diferentes congresos, seminarios y reuniones se han abordado temáticas relacionadas con la participación social, la regionalización y la interculturalidad, temas sobre los que han documentado los resultados de diversas experiencias.

En el caso de México los términos *multiculturalidad* e *interculturalidad* se contraponen; el primero se entiende como situación *de facto*, la segunda como la deseada. Después de la emergencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el Ejecutivo propuso una iniciativa de reforma constitucional en la que se consigna la prohibición de la discriminación se establece que la nación tiene una composición

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> *Ibid.*

pluricultural; se reconocen los derechos indígenas a la libre determinación y a la autonomía para preservar su cultura e identidad; y se garantizan la escolaridad, el incremento de los niveles educativos y la educación intercultural bilingüe.<sup>25</sup> La dinámica demográfica refiere una importante presencia indígena, el censo del 2000 establece la existencia de 8 381 314 indígenas, cifra que, se estima, equivale a 10% del total de la población nacional.<sup>26</sup>

Sin embargo, en el ámbito de la cultura y la educación los cambios constitucionales no reportan que las condiciones materiales y culturales de los pueblos indígenas hayan mejorado; evidencian baja calidad de vida, pobreza extrema y un fuerte rezago en los índices educativos respecto a la media nacional.

La educación intercultural bilingüe en la perspectiva oficial es una propuesta limitada a un currículo nacional que, en el mejor de los casos, sólo sufrirá adecuaciones y la lengua indígena pasará a ser una asignatura más.

La diferencia o la pluralidad cultural no puede ser enseñada como un contenido seriado, sino que debe darse en las mismas relaciones que se crean en el espacio y en el tiempo territorial y en la interacción entre lo local y lo global. El aprendizaje de la diferencia es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y ver a través de sus ojos.<sup>27</sup>

Para la educación intercultural bilingüe uno de los mayores retos es reformar la educación inicial y continua de los maestros con base en la diversidad cultural y el carácter plurilingüe de nuestras sociedades tomando en consideración el derecho a la diferencia con equidad. Es por eso que en la administración anterior se planteó como una de las metas para la educación indígena “aumentar de manera consistente la proporción de maestros bilingües que cuenten con licenciatura, de forma que para 2006 la proporción de éstos haya aumentado en 30 puntos porcentuales”.<sup>28</sup>

En el ámbito educativo se “atiende” la diversidad lingüística; no obstante, la lengua materna ha sido un medio para que el niño se “adapte” a la escuela, no para su alfabetización y aprendizaje; por lo que el contexto de intercambio lingüístico se reduce y además incide en su aprovechamiento. Datos proporcionados por la Dirección General de

<sup>25</sup> Cf. *Diario Oficial de la Federación* (México), 14-VIII-2001.

<sup>26</sup> Cf. *XII Censo de Población y Vivienda*, México, INEGI, 2000.

<sup>27</sup> Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez N., “La educación en el proceso de integración de América Latina”, *Política y Cultura* (México, UAM-X), núm. 20 (otoño del 2003), p. 75.

<sup>28</sup> *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001, p. 135.

Educación Bilingüe indican que sólo 6% de los alumnos indígenas de quinto año de primaria alcanzó los estándares nacionales en comprensión de lectura, mientras que el promedio nacional fue de 50% y 5% en habilidades matemáticas frente a 11% de los niños urbanos.<sup>29</sup>

En México existen ochenta y cinco lenguas indígenas, pero tienen un espacio de intercambio limitado y están en desventaja respecto al uso del español. No obstante, como apoyo para la educación bilingüe “se cuenta con libros de texto gratuitos en 33 lenguas indígenas, con una producción de 1.2 millones de libros que comprenden 189 títulos para atender las necesidades de 55 variantes dialectales”.<sup>30</sup> Por parte de los pueblos indios existe una necesidad expresa de educarse en su propia lengua; aprender la lengua oficial (en nuestro caso el español); recuperar los conocimientos de su cultura; participar, a través de sus organizaciones, en la elaboración y desarrollo de planes y programas de estudio destinados a ellos; y tener educadores indígenas preparados. En este sentido se cuestiona no sólo la forma sino el contenido de la educación que, por ser los pueblos indígenas objetos y no sujetos de políticas públicas, no tienen la posibilidad de intervenir en su definición y puesta en marcha.

Ecuador se ubica como uno de los países andinos con una población indígena mayoritariamente quechua, que habita tanto la sierra como la Amazonia. Al igual que en toda América Latina, los pueblos indígenas fueron discriminados por dos factores: su condición cultural y su condición socioeconómica. La negación del otro, como forma de discriminación cultural, se transmite históricamente en forma de exclusión social y política. En la modernidad latinoamericana y caribeña el problema de la exclusión se expresa en el hecho de que la región tiene la peor distribución de ingreso en el mundo.<sup>31</sup>

Para la década de los ochenta, los pueblos indígenas se conformaron en una agrupación que dio cauce a un importantísimo movimiento social con orígenes históricos, lingüísticos y étnicos diferentes. Dicha agrupación cobró fuerza y alcanzó relativo éxito al demandar el reconocimiento a sus derechos como pueblos y como nacionalidades en un país multicultural, plurilingüe y plurinacional; se conformó en el Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas del Ecu-

<sup>29</sup> Cf. *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*, México, SEP, 1996.

<sup>30</sup> *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*, México, SEDESOL, 2001, p. 55.

<sup>31</sup> Hopenhayn et al., *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio* [n. 13], p. 20.

dor que para 1986 se constituye en la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), la cual emprendió una lucha de tal magnitud que recogió demandas de todos los sectores marginales del país. Este movimiento se complementó con el surgimiento de movimientos culturales que, además de reivindicar los derechos económicos de las comunidades, reivindican el derecho a ser reconocidos como pueblos y culturas también interesados en el conocimiento. La principal demanda de estos movimientos se centra en los territorios que, en la lógica de las poblaciones con mayoría indígena, son concebidos como territorios educativos para la educación intercultural bilingüe.

El proyecto de educación indígena se gesta desde la década del cuarenta con la consolidación de la Federación Ecuatoriana de Indios, organización que incluía la alfabetización en castellano y quechua. La educación castellanizadora ha sido (y continúa siendo) una represión lingüística y cultural brutal; los indígenas no perdieron su lengua, pero ya no se la enseñaron a sus hijos; en esta perspectiva la educación estaba relacionada con la modernización del país y se traducía en el tránsito de un pueblo rural a un pueblo moderno, ya que para el movimiento posrevolucionario la diferencia representaba un problema para la unidad nacional.

Para los años setenta se estableció el sistema a distancia convirtiéndose la educación intercultural bilingüe en una demanda importante para las comunidades, la cual sólo se ofrece en la actualidad en primarias completas, es decir que abarcan desde preprimaria hasta cuarto grado. Al respecto “se ha observado que la participación de las niñas en la escuela se incrementa y a la vez se da mayor atención a aspectos de género en educación (Ecuador)”.<sup>32</sup>

De manera general la educación intercultural bilingüe ha gozado de apoyo político y presupuestal, aunque este último se ha venido obteniendo bajo presión del movimiento indígena. La Constitución de 1983 reconoce el uso de las lenguas indígenas para la educación, y ya para la Constitución de 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. En la Constitución de 1992 se reconoce al castellano como idioma oficial, y al quechua y demás lenguas indígenas como parte de la cultura nacional.

A través de diversas experiencias y proyectos, la educación intercultural bilingüe ha crecido como un nuevo enfoque para la formación y desarrollo de los pueblos indígenas; da respuesta a los requeri-

<sup>32</sup> Cf. Luis Enrique López y Wolfgang Küper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”, *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20 (mayo-agosto de 1999), OEI: 50 años de cooperación, en DE: <<http://www.oei.es>>.

mientos políticos, culturales y lingüísticos de las diferentes culturas en contacto mediante alternativas pedagógicas y sociales para impulsar una educación pertinente en contextos multiculturales. En los hechos la educación sigue siendo un medio para desvanecer las desigualdades y a través de sus prácticas se tiende a la homogeneización.

Como concepto, y teniendo como punto de partida a la cultura propia de la comunidad, la interculturalidad se plantea como marco del aprendizaje de los conocimientos culturales nacionales y universales; lo que representa para los pueblos indios la posibilidad de poner su cultura en un plano de diálogo e interacción, de tal forma que se enriquezcan con base, primero, en la coexistencia en condiciones de respeto y valoración que permitan el enriquecimiento mutuo, cuyas premisas sean la equidad y el intercambio de saberes y el reconocimiento de las diferencias. La interculturalidad, como proyecto educativo, representa una alternativa frente a aquellos proyectos que tienden al avasallamiento de la diversidad cultural con la finalidad de conformar “sociedades homogéneas”; en este sentido, la perspectiva reconoce el conflicto como constitutivo de la relación y se diferencia de posturas multiculturalistas liberales que se aplican en las sociedades canadiense y anglosajonas en particular; también se distancia de las europeas que, con base en esta categoría, abordan su relación con las poblaciones originarias y el fenómeno migratorio, ponderando la tolerancia desde posturas que rayan en lo ingenuo.<sup>33</sup> La noción de interculturalidad no se puede separar de la lucha de los pueblos indios por el reconocimiento de sus derechos. Esta lucha —que se asocia al cuestionamiento del Estado, a su situación subordinada en la participación en las sociedades “nacionales”, en el gobierno y no únicamente en sus territorios— adquiere mayor dimensión política; es decir, se enfatiza la dimensión relacional, trascendiendo el plano de la preocupación por el aspecto curricular exclusivamente y en esa dinámica de los cambios y no solamente en el discurso, también en las relaciones sociales, afloran conductas discriminatorias y racistas.

En términos de valorar de manera general los alcances de la educación intercultural bilingüe, puede decirse que diecisiete países de la región han adoptado el proyecto y en doce países se ha incorporado como parte de la legislación y de las reformas de política educativa;<sup>34</sup> sin embargo, el marco de operatividad depende de la buena voluntad y

<sup>33</sup> Entre los cuatro pilares de la educación se incluye uno sobre aprender a vivir juntos desde esta postura. Véase Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1996 (*Correo de la UNESCO*).

<sup>34</sup> Cf. Muñoz Cruz, *Educación escolar indígena en México* [n. 15].

de las serias limitantes en cuanto a interpretación de la noción de interculturalidad que subyace en los planes y programas y en su puesta en marcha.

Al considerar como parte de la discusión la incorporación de los saberes y cosmovisión indígenas se corre el riesgo de caer en la folclorización de su cultura; sobre todo cuando se pone el énfasis en algunos aspectos seleccionados de la cultura material. Otro factor es el vínculo entre las corrientes pedagógicas y el enfoque intercultural, que si bien puede estar presente en los procesos áulicos, también debe estarlo como parte de la gestión, administración y en los procesos participativos de todos los actores del hecho educativo.<sup>35</sup> También hay que señalar que no existe un espacio de diálogo entre antropólogos, pedagogos y lingüistas, de tal manera que no hay posibilidad de articular esfuerzos; asimismo, hace falta vinculación entre los investigadores y los profesionales que desarrollan prácticas interculturales, porque desde la academia la discusión es prolífica, pero en pocos casos se relaciona con la práctica.

<sup>35</sup> Véase Linda King y Sabine Schielman, *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*, París, UNESCO, 2004. En este libro se realiza una aproximación de manera muy general a los desafíos y obstáculos de la educación indígena, incluye experiencias de diferentes partes del mundo, en comunidades indígenas específicas, sin ponderar los resultados en el marco de la política educativa de cada país y sin la posibilidad de generalizar las propuestas a nivel de logros, ya que se realizaron en respuesta a necesidades concretas.



## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, Richard, *Etnicidad e igualdad en Guatemala*, Santiago de Chile, CEPAL, 2005 (serie *Políticas Sociales*).
- Barié, Gregor Cletus, *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*, 2ª ed., La Paz/México/Quito, Instituto Indigenista Interamericano/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Abya-Yala, 2003.
- Bonfil Batalla, Guillermo, "Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica", en Arturo Warman, *De eso que llaman antropología*, México, Nuestro Tiempo, 1970.
- Cardozo Brum, Myriam, "Evaluación de políticas de desarrollo social", *Política y Cultura* (México, UAM-X), núm. 20 (otoño del 2003).
- Comboni Salinas, Sonia, y José Manuel Juárez N., "La educación en el proceso de integración de América Latina", *Política y Cultura* (México, UAM-X), núm. 20 (otoño del 2003).
- Cunningham, Myrna, "Educación intercultural bilingüe en los contextos multiculturales", ponencia inaugural, Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena que se llevó a cabo en la Ciudad de Guatemala, del 25 al 27 de julio del 2001.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1996 (*Colección de la UNESCO*).
- Dirección General de Educación Indígena, *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*, México, SEP, 1996.
- Hopenhayn, Martín, et al., *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*, Santiago de Chile, CEPAL, 2006.
- INEGI, *XII Censo Nacional de Población y Vivienda 2000*, México, 2000.
- Jacinto Arrazola, Margarita, "Rostro propio o identidad", *Educación. Revista de Educación* (Secretaría de Educación de Jalisco), núm. 23 (octubre-diciembre del 2002), DE: <<http://www.jalisco.gob.mx>>.
- King, Linda, y Sabine Schielman, *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*, París, UNESCO, 2004.
- López, Luis Enrique, "Interculturalidad y educación en América Latina: génesis y complejidades en esta relación", conferencia magistral en el Coloquio (Re)pensar la relación cultura-educación, que se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, México, 29 de marzo del 2006.
- , y Wolfgang Küper, "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20 (mayo-agosto de 1999), OEI: 50 años de cooperación, en DE: <<http://www.oei.es>>.
- Mosonyi, Esteban Emilio, y Francisco A. Rengifo, "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural", en Nemesio J. Rodríguez et al., eds., *Educación, etnias y descolonización en América*

- Latina. una guía para la educación bilingüe intercultural*, México, UNESCO/ Instituto Indigenista Interamericano, 1983, vol. 1.
- Moya, Ruth, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17 (mayo-agosto de 1998), Educación, lenguas, culturas, en DE: <<http://www.oei.es>>.
- Muñoz Cruz, Héctor, *Educación escolar indígena en México. del indigenismo a la interculturalidad*, México, UNESCO, 2004.
- , "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas", *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17 (mayo-agosto de 1998), Educación, lenguas, culturas, en DE: <<http://www.oei.es>>.
- , Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, que se realizó en Copenhague, Dinamarca del 26 al 28 de junio de 1995, documento (E/CN.4/sub.2/AC.4/1995/7).
- Secretaría de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación* (México), 14 de agosto de 2001.
- SEDESOL, *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*, México, SEDESOL, 2001.
- SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.
- Touraine, Alain, "Los problemas de una sociología propia en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología* (México, UNAM), año LI, núm. 3 (julio-septiembre de 1989).
- UNESCO, *Foro mundial sobre la educación: informe final*, París, UNESCO, 2000.
- , Conferenciamundial de Jomtiem, Tailandia, 1990.