EDUCANDO EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües

Coordinadores:
María Bertely
Jorge Gasché
Rossana Podestá

EDUCANDO EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües

ABYA YALA
CIESAS 35 años
iiap

2008

EDUCANDO EN LA DIVERSIDAD CULTURAL
Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües
María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (Coordinadores)

1ra. Edición: • **Ediciones Abya-Yala**
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson
Casilla 17-12-719
Telf.: (593-2) 2506251
Fax: (593-2) 2506267
e-mail: editorial@abyayala.org
http://abyayala.org
Quito-Ecuador

• **Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social**
Juárez 222, Tlalpan, Del. Tlalpan, México, 14000
e-mail: difusion@ciesas.edu.mx

• **Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP)**
Av. Abelardo Quiñones km 2.5
Apdo. 784
Telf.: (51-65) 265515, 265516
Fax: (51-65) 265527
e-mail: ciap@iiap.org.pe
http://www.iiap.org.pe
Iquitos, Perú

Responsable de la publicación: Dra. María Bertely Busquets

Diagramación: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN: 978-9978-22-775-6

Impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre del 2008

ÍNDICE

Educando en la diversidad cultural
Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües

Introducción..... 9
Jorge Gasché, María Bertely y Rossana Podestá (coords.)

I. Génesis étnica de proyectos educativos

La historia social de la escolarización en pueblos indígenas
y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela..... 33
María Bertely Busquets

La lección de anatomía: de la antropología operando
en la escuela..... 57
Liliana Ruth Feierstein

La importancia del proceso de apropiación educativa
en Tatutsi Maxawaxi. 83
Angélica Rojas

Significados de la educación escolar en un marco intercultural.
Algunas reflexiones desde un bachillerato mixe. 113
Erika E. González Apodaca

II. Formación de maestros en y para la diversidad

¿De Chagrera a Secretaria?
Balance de algunas acciones en etnoeducación
en el Amazonas colombiano..... 135
Juan Álvaro Echeverri

Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural
de educación superior..... 167
Inge Sichra

Los otros, ¿Quienes somos? Para pensar en la programación
escolar de la formación de profesores indígenas en el Brasil 181
Nietta Lindenberg Monte

A las orillas del Río:
educación intercultural y profesores indígenas..... 209
Renato Gavazzi

El currículo de primaria basado en actividades como
instrumento de mediación entre la cultura local y global:
Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana. 221
Carmen Gallegos

La actividad mediada y los elementos del aprendizaje
intercultural a partir de una experiencia educativa
con maestros indígenas de la Amazonía Peruana. 255
Jessica Martínez Cuervo

Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes
de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de
partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo
sintáctico de cultura..... 279
Jorge Gasché

La motivación política de la educación intercultural
indígena y sus exigencias pedagógicas.
¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?..... 367
Jorge Gasché

III. Educación bilingüe e intercultural en salones de clase

Las enseñanzas y los aprendizajes según las voces aucarinas.
Exploración en la comunidad de Aucará, departamento de
Ayacucho, Perú 401
Fernando García Rivera

El nativo, la otra cara de los proyectos interculturales.
Hacia una propuesta metodológica. 427
Rossana Podestá Siri

El desarrollo de la lectoescritura en niños bilingües
La inserción de las experiencias comunitarias en la vida escolar..... 455
Leila Flores, Cynthia Brock, Niria Treviño

El desarrollo de una experiencia:
Literacidades múltiples en una ópera infantil..... 475
Pamela Rossi

INTRODUCCIÓN

María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá
Coordinadores

El tema de la educación bilingüe e intercultural, en lo concerniente a la educación indígena, ha enriquecido durante las últimas décadas los debates pedagógicos, antropológicos y políticos en los países americanos y europeos, caracterizados por una diversidad de contextos donde las demandas educativas de los grupos lingüística y culturalmente distintivos son diversas. Frente a la multitud de declaraciones, recomendaciones y consideraciones filosóficas, éticas, técnicas y pedagógicas que afectan a las concepciones y las prácticas educativas de los profesores implicados en estas realidades, este libro reúne un conjunto de investigaciones y experiencias llevadas a cabo en México, Perú, Brasil, Colombia y Estados Unidos de Norteamérica, de las cuales es posible derivar propuestas que apoyen a los tomadores de decisiones en materia educativa, a los diseñadores de programas bilingües e interculturales y, sobre todo, a los maestros interesados en construir mejores maneras de intervenir en escuelas y salones de clases donde la diversidad lingüística y cultural esté presente.

La idea de conformar este libro nace durante el desarrollo del seminario celebrado en el marco del Congreso de Americanistas realizado en Varsovia, Polonia, y coordinado por los compiladores de esta obra.

El primer aporte de este libro estriba en documentar diversas posibilidades de articular los conocimientos y valores locales (étnicos o campesinos) con los contenidos escolares convencionales que representan la cultura universal y cuyo dominio es obligatorio para acceder a niveles superiores de formación, ascender en la escala social, ejercer la ciudadanía y participar en la sociedad envolvente. En la medida en que los conocimientos y los valores locales se ubican al interior de con-

figuraciones socioculturales caracterizadas por un bajo desarrollo de las fuerzas productivas y la vigencia de lazos sociales de reciprocidad (lo cual prevalece aún en poblaciones étnicas o campesinas migrantes radicadas en medios urbanos), la funcionalidad social de estos conocimientos y valores adquiere matices distintos y constituye personas *sui generis*. Frente a este reto, los planificadores educativos, los diseñadores de currículos escolares, los formadores de maestros y los profesores se preguntan acerca de sus objetivos, contenidos y métodos de enseñanza.

El tratamiento del componente bilingüe de la educación intercultural constituye la segunda contribución de este texto. Pensamos que el tratamiento intercultural de la lengua implica la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras, sobre todo, si se parte de una perspectiva que contempla a la lengua como un contenedor virtual de cosmovisiones, y a las formas discursivas como formas de producir cultura en un mundo específico: el de la cultura del pueblo hablante. El vínculo entre lengua y cultura no excluye, sin embargo, la posibilidad de transculturación por medio y en el marco de otra lengua, si pensamos en cierto grado de indigenización de la lengua vernácula nacional y en el uso estratégico que se puede asignar a la lengua nacional en la difusión de los diversos proyectos étnicos. A lo largo de la obra aparecen los conceptos de "educación bilingüe intercultural" y "educación intercultural bilingüe", derivándose de estos usos el peso asignado a la cultura y a la lengua en las políticas educativas de los países donde se realizaron las investigaciones aquí documentadas.

Es probable que el lector de este libro espere encontrar, como en otros textos publicados en este campo, una propuesta metodológica dirigida a responder a los retos que plantea la práctica docente cotidiana. En este caso, sin dejar de lado este objetivo, la educación bilingüe e intercultural, como el campo de conocimiento que reúne a los autores, se analiza a partir de una variedad de experiencias educativas, ancladas en contextos culturales y lingüísticos específicos y cuya pertinencia en realidades distintas sólo los profesores pueden valorar. De este modo, si antes se pensó que era posible diseñar lineamientos educativos bilingües e interculturales generales, útiles en todos los casos y para todos los maestros que trabajan en contextos diversos, el tercer aporte de este libro consiste en discutir dicha posibilidad a partir tanto de las distintas trayectorias históricas y realidades nacionales, regionales y locales,

como de las múltiples perspectivas de los pueblos y grupos indígenas acerca de lo que resulta políticamente significativo y pertinente en materia educativa para ellos. La lengua, los conocimientos y los valores locales, como atributos distintivos, se articulan al interior de proyectos étnicos particulares que aluden a la relación histórica y actual que establecen los pueblos indígenas con la sociedad nacional y envolvente de la que forman parte.

Insistimos en que, en contraste con otros materiales dirigidos a los profesores, donde la sugerencia de propuestas pedagógicas generales es posible, el valor de este libro (en congruencia con el asunto sustantivo que lo anima) estriba en mostrarles los límites y las posibilidades implicados en la construcción de un modelo bilingüe e intercultural homogéneo factible de ser reproducido e implantado, sin mediación alguna, en realidades distintas y heterogéneas. Los materiales incluidos indican que resulta poco factible abstraer las experiencias educativas bilingües e interculturales de las realidades nacionales, regionales y locales que les dan sustento político y práctico, aunque demuestran que es posible construir propuestas y consensos amplios en torno a lo que resulta imprescindible considerar. Los lectores tendrán que asumir, en consecuencia, la responsabilidad que implica la toma de decisiones en la materia.

Los trabajos se organizan en tres grandes capítulos, cabe señalar que esta organización no es estática y, en particular, las temáticas sobre propuestas curriculares, formación docente y formación de formadores se entrecruzan.

El primer capítulo, denominado *Génesis étnica de proyectos educativos* muestra cómo lo políticamente significativo para los pueblos indígenas (en su relación histórica con los Estados nacionales y los acuerdos internacionales en materia indígena) interviene en los múltiples estilos y modos de apropiarse del currículum escolar. Desde México, María Bertely Busquets introduce la perspectiva histórica y social al análisis del proceso de escolarización en pueblos indígenas y tribales, para explicar las diversas demandas, expectativas y respuestas comunitarias que intervienen en el diseño de los modelos educativos diferenciados. Con este primer artículo, intitulado *La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela,* la autora apuntala la ruta crítica implícita que atraviesa en alguna medida las pesquisas, las experiencias y las propuestas

pedagógicas que se integran en este libro. Además, María Bertely acuña un concepto de cultura escolar que cuestiona las perspectivas historiográficas y las dedicadas al planteamiento de nuevos modelos de gestión educativa, caracterizadas por el estudio de lo que acontece al interior del dispositivo institucional con fines de transformación. En contraste con este concepto endógeno, la cultura escolar se configura a partir de los usos sociales atribuidos al proceso de escolarización, así como los contextos locales, culturales y políticos específicos que intervienen en *lo que han sido, son y pueden llegar a ser* las escuelas en las comunidades distintivas.

María Bertely promete a los profesores de grupo que, al situarse más allá de las razones políticas oficiales, las posiciones académicas hegemónicas y los modelos curriculares abstractos y generales a favor de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas, y de atreverse a incursionar en la historia social de la escolarización en los pueblos en los que trabajan, podrán descubrir el modo en que éstos han ejercido activamente, a nivel local, tanto una *autonomía de facto*, como un *protagonismo étnico*. Ambas formas de accionar político se expresan en la capacidad ancestral de los pueblos distintivos para resistir, traducir y/o controlar la influencia de las políticas educativas oficiales. Los educadores, al incursionar en la historia social de la escolarización en pueblos específicos, serán más capaces de reconocer los motivos por los cuales los alumnos, las familias y los comuneros se apropian de modo contradictorio y selectivo del proceso de escolarización.

En este artículo los lectores descubrirán que el dispositivo escolar funciona como un artefacto social, cultural y político estratégico en la relación que establecen los pueblos indígenas y tribales con el Estado nacional y la sociedad envolvente y, en consecuencia, se percatarán de la importancia que tiene asumir una posición política y ética en el marco de la lucha por los derechos ciudadanos y educativos de los pueblos indígenas y tribales. Los profesores tendrán que enfrentar, entre otras, una disyuntiva fundamental: contribuir a la difusión del modelo educativo oficial a favor de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas, sin mediación y participación alguna de las familias y los comuneros, o intervenir en el diseño de modelos educativos diferenciados apuntalados en la autonomía de facto y en la etnogénesis escolar. De optar por la segunda alternativa, que parece más fructífera a la autora, los maestros podrán contribuir a la vitalización de las identida-

des indígenas, nativas o tribales locales, expresadas en una ciudadanía diferenciada que se ha caracterizado por la refuncionalización, la manipulación y la actualización estratégica de los referentes étnicos, en el marco de la sociedad nacional y envolvente y, en pocas palabras, por las *múltiples maneras de hacer escuela.*

María Bertely concluye en que, para propiciar una intercomprensión lingüística y cultural entre los maestros y los alumnos que comparten un referente lingüístico y cultural distintivo, los profesores deben acercarse a las fuentes históricas locales no convencionales y a las *escrituraciones producidas en los márgenes de la escuela*: los archivos locales y familiares, las memorias y crónicas, las actas notariales y la correspondencia escrita, los álbumes y los cuadernos de notas, las autobiografías y las fotografías, entre otras. Incursionar en las perspectivas nativas y establecer un efectivo diálogo cultural intercultural a través de la escuela resulta fundamental para que los profesores desempeñen una función orgánica que responda tanto a los intereses económicos, sociales, políticos y proselitistas que intervienen en los diversos usos locales atribuidos a la escolarización, como a las dinámicas propias que definen la relación entre los pueblos indígenas y tribales específicos, el Estado nacional y la sociedad amplia. Los maestros, al percatarse de que la escuela es producto de una construcción social, al reconocer que los conflictos entre los fines sociales de la educación y las expectativas nativas son legítimos, y al asumir que el control comunitario del dispositivo escolar es la condición tanto para exigir el reconocimiento constitucional de la autonomía de facto, como del ejercicio activo de la ciudadanía diferenciada, comprenderán por qué las abstracciones filosóficas y pedagógicas en materia de educación intercultural y bilingüe, como políticas que se imponen a los pueblos distintivos desde arriba, suelen conducir a la frustración y al fracaso.

La manipulación histórica de la herencia indígena en México, en un período que arranca desde las crónicas de los misioneros que llegaron con los conquistadores, hasta las etnografías producidas por el indigenismo de Estado, la antropología y la burocracia indígena que participa en el diseño de la educación bilingüe y bicultural en la segunda mitad del siglo XX en México, constituye el andamiaje analítico del segundo artículo bajo la autoría de Liliana Ruth Feierstein e intitulado *La lección de anatomía: de la antropología operando en la escuela.* Desde un enfoque crítico, original y poco usual, la autora analiza el corpus de

documentos producido por el colectivo de docentes indígenas que gesta la Dirección General de Educación Indígena y, en particular, lo que se definió como *captación de contenidos étnicos*. En lo que Feierstein denomina *el cajón de las reliquias*, la persistencia de la herida dolorosa que dejó la conquista, así como una historia que ya nadie puede leer, invita a los maestros a recolectar, a clasificar y a traducir (a través del ejercicio etnográfico) los saberes indígenas que suponen deberían formar parte del currículo escolar. Como ha sucedido en otros países, al estilo de los coleccionistas que se dedican a preservar especies extinguidas, los diseñadores y los profesores bilingües y biculturales de ese tiempo folklorizan, tamizan y disecan los contenidos étnicos, olvidando las dinámicas que configuran cualquier saber o elemento de la cultura, así como el diálogo directo con las familias, los comuneros y los niños que participan en las escuelas.

Feierstein afirma que si el currículo escolar busca definir qué instrumentos de la cultura (aún los de la dominante) representarán para los usuarios una diferencia en sus condiciones de vida futuras, a la vez que vías de legitimación de sus saberes indígenas, es necesario dejar de asesinar a las culturas indígenas, traduciéndolas, para asegurar su ingreso a la escuela, a la vez que resulta imprescindible considerar las decisiones de cada comunidad en cuanto a *cómo* transformar la educación y *qué* y *de qué* modo enseñar. La autora enseña a los educadores del mundo, en pocas palabras, que la escuela no es un equipo antropológico, un zoológico o un museo.

El artículo de Angélica Rojas Cortés, *La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxakwaxi*, inaugura la entrada del libro a los estudios en caso y documenta el conjunto de procesos que intervienen en la fundación de una escuela secundaria creada a iniciativa de los propios huicholes, un pueblo indígena que radica en el estado de Jalisco, en México. Después de argumentar acerca de las razones que conducen al aparente fracaso de la educación indígena, apoyada en los conceptos de apropiación y adaptación cultural, la autora enfatiza en el lugar central que ocupa la dimensión política y la búsqueda de la ciudadanía étnica en el diseño de una propuesta educativa intercultural participativa, centrada en la actividad y en la construcción activa de los propósitos significativos, presentes y futuros que definen los mismos usuarios.

La historia particular de relación entre los indígenas huicholes y las políticas educativas promovidas por el Estado, así como la relación conflictiva que existe entre diversos grupos y la población nativa, promueven la gestación de un tejido social alternativo en el que participan dependencias oficiales, la Unión de Comunidades Indígenas Huicholes de Jalisco y la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas. Los mecanismos de apropiación escolar que despliegan los huicholes para amalgamar sus objetivos políticos a las preocupaciones culturales que manifiestan sus asesores no indígenas, el modo en que articulan sus demandas e intereses con lo que se realiza y enseña en la escuela y, sobre todo, el lugar que ocupan las asambleas de alumnos en la formación de líderes comunitarios e intermediarios políticos, define el *qué, con qué, para qué y cómo* del proyecto intercultural documentado. A partir de las reflexiones y propuestas derivadas de este trabajo, los lectores y profesores podrán reconocer la necesidad de construir propuestas educativas que atiendan a los intereses e iniciativas políticas, culturales y lingüísticas locales, al proceso de apropiación y adaptación escolar y curricular que esto supone y al conjunto de actitudes que se requieren para el diseño de una educación de calidad y pertinente.

En *Significados de la educación escolar en un marco intercultural. Algunas reflexiones desde un bachillerato mixe,* Erika E. González Apodaca ofrece un interesante aparato crítico, acuñado en los paradigmas de punta en el campo del pluralismo cultural. Para analizar el discurso educativo que inspira el proyecto educativo mixe, la autora alude a los conceptos de reconstrucción étnica, muticulturalidad y globalización, así como a los contrastes entre la ciudadanía común (propia del proyecto liberal clásico) y la ciudadanía diferenciada (relativa a los derechos poliétnicos y de representación al interior de un marco ético defendible). Convencida de la crisis del Estado y de sus instituciones, así como de la emergencia de nuevos pactos sociales apuntalados en la diversidad profunda de las sociedades, González Apodaca documenta el modo en que los intelectuales indios mixes que salen de la comunidad, se han profesionalizado en las escuelas oficiales y cuentan con relaciones estratégicas con la sociedad no indígena, se apropian del bachillerato oficial que se encuentra en su comunidad para transformarlo en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente.

Más allá del peso de la dimensión política en el proceso de apropiación, la cual se traduce en un proyecto educativo de corte étnico

apegado a los planes de estudio convencionales y validado por las instancias oficiales, las dimensiones culturales y pedagógicas de esta propuesta se objetivan a partir del modo en que los cuerpos de conocimiento locales (principios filosóficos y cosmogónicos expresados en la relación tierra-vida, humano-pueblo y trabajo-tequio) se articulan con los conocimientos científicos universales (tecnologías, informática y proyectos productivos), configurando un concepto binario de desarrollo comunitario. La institucionalización de los saberes mixes, de la pedagogía indígena y de la lectura y escritura en lengua propia, se complementa con la formación en las competencias exigidas por la sociedad global y compleja.

Aunque el discurso étnico-escolar analizado por González Apodaca sugiere una concepción monolítica y cerrada de la cultura, la autora muestra cómo esto obedece a una necesidad particular de cohesión interna y a lo que ella denomina el *uso político de lo cultural*. En el fondo, afirma, el proyecto es congruente con una perspectiva relacional y dialógica de la cultura, cuando también se trata de formar sujetos capaces de funcionar en la sociedad global. En contraste con el caso documentado por Rojas, donde la *territorialidad* constituye el núcleo del proyecto educativo intercultural huichol, la identidad que se pretende defender en el bachillerato mixe no se encuentra territorialmente anclada, sino en la *identidad portada*.

Desde un enfoque alternativo de educación escolar en los pueblos indígenas y tribales, construido en torno a los conceptos de historia social, política y ética intercultural, las autoras cuyos artículos se integran en el primer capítulo de este libro invitan a los planificadores de las políticas educativas, a los diseñadores del curriculum escolar y a los profesores a pensar en una escuela tejida a partir de redes comunicativas contextualizadas e historizadas en casos concretos, donde la educación intercultural se define como el generador y el dinamizador de espacios para la gestación de nuevas acciones reinvindicativas, manifestaciones étnicas y marcos de negociación política. Insistimos entonces en que no resulta pertinente diseñar una educación bilingüe e intercultural que ignore a los usuarios, siendo necesario promover un marco incluyente donde las comunidades puedan definir y participar en la educación que requieren. El apoyo y la asesoría no indígena en materia metodológica, pedagógica y didáctica se debe vincular con propuestas que incidan en la profesionalización docente de los mismos

nativos, como condición fundamental en la construcción de una verdadera ciudadanía diferenciada.

El segundo capítulo, relativo a la *Formación de maestros en y para la diversidad*, analiza el modo en que distintas dependencias gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y confederaciones y asociaciones indígenas han resuelto los múltiples retos que implica la formación docente en ámbitos indígenas.

En el artículo *¿De chagrera a secretaria?; balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas Colombiano,* Juan Álvaro Echeverri reflexiona sobre la *etno-educación* el término usado en Colombia para referirse a la educación intercultural indígena y apunta desde su inicio a un nivel de realidad, la persona indígena, donde se manifiesta lo que él llama, retomando el término gramsciano, *la hegemonía*, que se refleja precisamente más allá de las relaciones concretas de dominación (sociales, políticas e ideológicas), en el psiquismo de la persona. Desde luego, la cultura manifestada por el conjunto de las personas indígenas está atravesada por la hegemonía que arraiga en cada individuo las secuelas de la dominación. La cultura indígena "tradicional" es entonces siempre marcada por su sumisión implícita a los principios y los valores hegemónicos de la sociedad envolvente, al mismo tiempo que constituye un potencial creativo emancipador. De ahí resulta fundada la crítica que el autor dirige a la práctica oficial de la etno-educación, tal como es promovida por las instituciones encargadas (mayormente la iglesia católica), que focalizan sus esfuerzos, *a priori* y exclusivamente, en los aspectos técnicos y pedagógicos, escolares e institucionales y curriculares, es decir en aspectos operativos, sin interrogar previamente el rol social de la escuela, del maestro y de los contenidos en el marco de la cultura indígena. Echeverri subraya que el *aprendizaje indígena*, en oposición a la *educación escolar*, es un fenómeno total arraigado en la misma noción de vida y de gestación originaria realizada por el Creador: un fenómeno a la vez religioso, social, económico y político en la medida en que implica el conjunto de las actividades y los roles sociales en que una persona se socializa y es socializada desde que está en el vientre de su madre.

Una auténtica etno-educación debe entonces partir de la reflexión crítica y creativa de una etnia y de las comunidades, como la de los Muinane, Andoque y Nonuya de la Amazonía colombiana, cuyos ejemplos el autor menciona, para llegar a planteamientos políticos, los

que a su vez, pero sólo en tercera instancia, dan lugar a consecuencias técnicas y pedagógicas. El autor afirma, en consecuencia que: "Estos tipos de proyectos culturales —talleres étnicos, investigaciones indígenas, recuperación lingüística— son la esfera de donde debe partir la inspiración y las direcciones para los otros tipos de proyectos políticos y técnico-pedagógicos". Agrega que: "Es de un proyecto cultural de donde puede surgir la fuerza e inspiración para un proyecto político; y tal proyecto político es el que debe orientar las acciones de tipo técnico-pedagógico". Lo que ha venido ocurriendo es lo contrario. Esta crítica nos parece fundamental porque concierne a la educación intercultural oficial (pero también a la mayoría de los proyectos promovidos por ONGs) en todos los países latinoamericanos, y porque exige repensar el hecho educativo a partir de la sociedad y la cultura indígena no como un problema técnico y pedagógico, sino, sobre todo, como un problema cultural sometido a los efectos de la *hegemonía*, y como un problema político vinculado a las *relaciones de dominación*.

En el artículo presentado bajo el título *Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior* por Inge Sichra, miembro de la planta docente del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), la autora informa sobre la estructura de dicho programa, aunque más significativas para la problemática educativa intercultural resultan las preguntas que formula y que han surgido en la fase de ejecución. La descripción de actitudes de los alumnos reflejan lo que Jorge Gasché denomina, en un artículo ulterior, la ambivalencia de las personas en el contexto de la dominación que la sociedad envolvente ejerce sobre las sociedades minorizadas. Inge Sichra plantea interesantes cuestionamientos cuyas respuestas, a nuestro modo de ver, sólo se pueden derivar de una definición social y política de las posiciones de todos los actores implicados en el proceso formativo.

Nietta Lindenberg Monte en su artículo *Los otros, ¿Quiénes somos? Para pensar en la programación escolar de la formación de profesores indígenas en el Brasil* nos expone la situación educativa indígena que priva en su país afirmando que el Estado brasileño se interesa e inspira en modelos educativos para la escuela indígena diseñados por organizaciones privadas y civiles. Al respecto la autora se pregunta: ¿en qué medida estos modelos son compatibles con las estructuras jerárquicas y burocráticas de la administración educativa estatal? Para res-

ponder a esta cuestión Nietta Lindenberg relata la experiencia en formación magisterial indígena de la Comisión Pro-Indio del Acre (CPI/AC), de la que ella es co-fundadora. Su programa de formación magisterial logró el reconocimiento oficial por medio de la integración de sus maestros en la red de escuelas nacionales. Las iniciativas de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) estaban ligadas a la lucha por la tierra de las nuevas organizaciones indígenas y a sus pedidos de apoyo en el campo de la salud y de la administración de cooperativas. En 1985 el programa de la CPI/AC subscribió un convenio con el estado de Acre y logró una contribución financiera al funcionamiento del programa que permitió la contratación de los maestros formados por la CPI/AC y la inserción de las escuelas en la red de escuelas estatales, pero como categorías diferenciadas y específicas. Eso significaba la aceptación por el Estado de la autonomía curricular y de la descentralización administrativa y técnico-pedagógica en relación a las políticas educativas públicas.

Además de la relevancia que puede tener para los formadores de maestros en y para la diversidad el aproximarse a los procesos de negociación y gestoría implicados en el reconocimiento oficial de la autonomía curricular, uno de los aportes fundamentales de este artículo consiste en la documentación del proyecto que implementa la CPI/AC en 1983 y que se denomina *Experiencia de Autoría*. Nietta Lindenberg informa que este proyecto consistía en una línea de acción alternativa que confiaba a los maestros, en consulta con sus comunidades, la responsabilidad en torno a las decisiones referentes a la escuela y sus aspectos administrativos y pedagógicos (autonomía y autodeterminación); confianza y consulta de las cuales surgirían los elementos para diseñar un nuevo currículum de formación. El Consejo Estatal de Educación del Acre aprobó en 1993 la propuesta curricular diferenciada para las escuelas indígenas y, al hacerlo, otorgó el reconocimiento oficial al trabajo de capacitación y de formación inicial, así como a la titulación oficial de los maestros formados por la CPI/AC. Los maestros, de ahí en adelante, se beneficiaron al adquirir una calificación profesional.

En la opinión de Nietta Lindenberg, *la autoría* (los maestros como "autores") significa la transformación de los conquistados en conquistadores, en sujetos políticos y en usuarios activos que logran el control del medio y del mensaje. En la práctica, este objetivo se alcan-

za por la capacitación de los maestros en el uso de los medios audiovisuales (radio, fotografía, vídeo), el lenguaje teatral, los dibujos figurativos y geométricos, y el dominio del lenguaje oral y escrito indígena, portugués y de otras lenguas (español e inglés) en todos las áreas de estudio. La problemática implícita al desarrollo del proyecto estribó en cómo articular *ciudadanía y diversidad*. En esta perspectiva, la autora sostiene que se buscaron instrumentos, técnicas y medios para favorecer la reflexión y la identificación de las diferencias; del mismo modo que se atendieron los referentes colectivos y las identidades étnicas a fin de ampliar la discusión sobre el marco común, sin desatender la conexión con las particularidades locales.

Para los lectores interesados en conocer las alternativas educativas interculturales diversificadas y las discusiones teóricas relativas a la existencia de una *base cognitiva y de conocimiento común* propia de las sociedades indígenas o campesinas, resulta interesante subrayar la posición que el proyecto reportado por Nietta Lindenberg asume frente a las especificidades étnicas amazónicas, y que se opone fundamentalmente al que adoptó el Programa de Formación de Maestros Bilingües de Iquitos, del cual dan cuenta las contribuciones de Carmen Gallegos, Jessica Martínez y Jorge Gasché en este libro. Para definir esta posición, la autora cita a Maher (1996) quien pretende que no existe un cuerpo único y singular de conocimientos y procedimientos pedagógicos que hagan posible pensar en una base cultural y cognitiva común, indígena o 'pan-étnica'. Con esta posición el programa de la CPI/AC absolutiza la diversidad sociocultural como un universo irreductible, cuando, precisamente, la otra experiencia educativa fundamenta su base intercultural y su método inductivo sobre la noción de *tipo de sociedad* amazónica (y más aun amerindio) que permite conceptualizar los rasgos socioculturales *compartidos* por todas las sociedades (rasgos genéricos) a los que cada alumno podía dar su valor específico correspondiendo a su experiencia particular. En cambio, el programa CPI/AC encuentra un nivel de realidad compartido por todas las sociedades indígenas sólo en la problemática común de las relaciones interétnicas con la sociedad nacional.

Este debate plantea a los formadores de maestros algunas preguntas por resolver: ¿la *construcción de la identidad* en el proceso de formación se hace de manera pragmática, partiendo de los discursos, las intenciones y los deseos de los alumnos?, ¿en qué términos (teóricos y

empíricos) podemos dar cuenta e interpretar la realidad explicitada por los alumnos en formación? y ¿necesitamos reconocer en nuestras estrategias pedagógicas la ambivalencia de los alumnos en el contexto de las relaciones de dominación/sumisión?

Renato Gavazzi, en *A las orillas del Río: educación intercultural y profesores indígenas,* evoca otra experiencia brasileña de formación de maestros que se realiza en la cuenca del río Xingú y contempla la enseñanza de la geografía, teniendo como punto focal y transversal el medio ambiente. Las sociedades indígenas xinguanas están confrontadas con los efectos de contaminación de las aguas, pues las cabeceras y afluentes del río principal quedaron fuera del territorio del Parque Indígena del Xingú cuando fue creado en 1961, de manera que en esta zona periférica de la cuenca se establecieron ciudades, haciendas ganaderas y de cultivo de soja, madereros y buscadores de oro, que destrozaron los bosques de galería de las riberas e hicieron llegar sus desperdicios, basuras y remanentes de agroquímicos al agua que abastecía a las sociedades indígenas río abajo. Gavazzi propone esta problemática como punto de partida para la enseñanza de geografía justificándola a partir de la degradación de la calidad de vida y el papel central que el agua juega en la práctica indígena y en su cosmovisión. Para que los indígenas puedan reforzar su lucha por la conservación del medio ambiente y participar en las discusión con los organismos coordinadores creados por el gobierno (los Comités de Cuencas Hidrográficas, instancias civiles encargadas de administrar los recursos hídricos), el autor propone a los maestros formar a las futuras generaciones en el conocimiento de las interdependencias económicas, políticas y ecológicas en el mundo moderno, con el objeto de comprender la ocupación que está ocurriendo alrededor del Parque.

La Política Nacional de Recursos Hídricos, los derechos originados en la ley en vigor, la preservación de un medio ambiente sano, la defensa del patrimonio cultural y del potencial productivo de los recursos naturales, son puntos de atención que contribuyen a la formación del maestro indígena como actor dinámico, capaz de actuar a favor de las transformaciones sociales y ambientales de su región.

Una recomendación pertinente del autor se refiere a la ida y vuelta de la información entre sociedades indígenas y la sociedad nacional. Para este fin, Renato Gavazzi preveé que los materiales didácticos producidos por maestros indígenas sobre su visión de los daños

infligidos al medio ambiente y sobre su modo de convivencia con la Naturaleza deben llegar a los alumnos urbanos y campesinos porque ilustran a los niños de la ciudad y del campo otras formas de interacción entre el hombre indígena y la naturaleza, además de ofrecerles ejemplos de cómo respetarla. De esta manera la educación intercultural tiene repercusiones sobre la sociedad urbana y campesina y asocia a los miembros de estas sociedades en la lucha por la conservación de los recursos y el medio naturales. Se estaría así formando una nueva generación de ciudadanos y futuros responsables que tendrán que tomar decisiones sobre cuestiones ambientales y que podrán cambiar el rumbo predador y contaminador actual de la evolución de las ciudades y de la ocupación nacional del territorio.

Los cuatro artículos que siguen exponen diferentes aspectos de un programa educativo alternativo (intercultural y bilingüe) que se abrió en Iquitos (Amazonía peruana) en 1988 y que es el primer ensayo en Latinoamérica de una co-gestión en el campo educativo entre el Estado y una confederación indígena. El Programa de Formación de Maestros Indígenas Especializados en Educación Intercultural y Bilingüe (PFMB) se realiza en el marco del Instituto Superior Pedagógico Loreto y de la confederación Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) la que, a su vez, es miembro de la organización cumbre Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA).

Carmen Gallegos en *El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana* describe las características del currículum intercultural para la escuela primaria indígena que fue elaborado en el marco de dicho programa. Partiendo de un diagnóstico de los defectos de la educación primaria en las escuelas de comunidades indígenas amazónicas, la autora explica los principios de la educación intercultural que han guiado la elaboración de currículums de formación magisterial y de educación primaria hasta ahora.

Gallegos presenta después la alternativa curricular del Programa que se basa en las actividades productivas y comunicativas y en la articulación de los conocimientos locales (indígenas) con los conocimientos científicos occidentales que difunden las escuelas nacionales convencionales. Varios ejemplos detallados y concretos ilustran cómo el maestro procede en su clase para tratar los contenidos culturales indí-

genas con el método intercultural inductivo basado en la observación, la imitación, la práctica, la experimentación, la sistematización y la interpretación, y que apunta a la contextualización social del conocimiento funcional y situado en una cultura.

Jessica Martínez en *La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía Peruana,* presenta la problemática y los requisitos del Programa de Formación con especial referencia al área de formación llamada Sociedad en la cual el Programa explicita y analiza con los alumnos los rasgos comunes y particulares de las sociedades indígenas amazónicas. Vemos un mérito particular de este trabajo en el análisis pormenorizado que hace la autora de todos los actores implicados en el proceso formativo. Ella subraya que, en la situación histórica actual, no todos los jóvenes que aspiran a formarse como maestros tienen la misma actitud frente a su propia sociedad y la sociedad dominante, lo que exige del formador la capacidad para dar un trato diferenciado a los alumnos indígenas a partir de su experiencia en las aulas.

Al caracterizar las capacidades requeridas en los *mediadores* (docentes no indígenas y especialistas indígenas) en este proceso de enseñanza y aprendizaje, Jessica Martínez pone de relieve cualidades críticas, políticas y humanas que se sitúan más allá de los conocimientos técnicos y pedagógicos habituales de los formadores. La relación social básica y asimétrica entre los actores indígenas y no indígenas (debida su pertenencia a dos tipos de sociedades diferentes y su relación de dominación/sumisión) en el seno de esta clase de programa fundamenta la exigencia de estas cualidades que son indispensables si el proceso pedagógico debe transformar a los sujetos dominados en sujetos autónomos.

El artículo de Jorge Gasché *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura* se propone dar un sustento teórico a la propuesta educativa del programa de Iquitos. En una primera parte, evalúa críticamente las *fuentes de contenidos indígenas* de las que los programas educativos interculturales derivan generalmente el *conocimiento indígena*: los niños, los maestros, los comuneros y las obras antropológicas. Frente a esta concepción de *almacenes* virtuales o textuales de

donde se podrían sacar los conocimientos indígenas para luego trasvasarlos a textos escolares (nuevos almacenes textuales con función pedagógica) y frente a tal concepción "bancaria" del conocimiento indígena, como diría Paulo Freire, el autor ubica el conocimiento indígena en las *actividades sociales* que realiza la comunidad. En las actividades sociales, los indígenas, como cualquier hombre, objetivan su conocimiento en la práctica donde este conocimiento es funcional. Esta objetivación crea el contexto de un *aprendizaje situado*.

Hacer participar a la escuela en las actividades sociales significa evitar que los conocimientos indígenas se vuelvan abstractos, descontextuados y folklorizados, para hacer posible que los niños aprendan sus tradiciones técnicas y discursivas juntas, a la vez que integradas a sus funciones y valores vivenciales. Sin embargo, la escuela no debe satisfacerse con transmitir el conocimiento y las habilidades de la sociedad local. Al contrario, la escuela debe ampliar el conocimiento que el niño tiene y que su medio social le procura y (dentro de la perspectiva intercultural) *articularlo con el conocimiento científico* que las escuelas convencionales enseñan a los todos los niños de un país.

La originalidad de la propuesta educativa del Programa de Iquitos reside en que su currículum se basa en una concepción *sintáctica* de cultura que se opone a la concepción *paratáctica* en la cual se fundamentan la mayoría de los programas interculturales meramente folklorizantes. La concepción sintáctica parte de la visión del hombre sujeto y actor que va a la naturaleza a conseguir materias primas que transforma técnicamente en un objeto que tiene un fin social. Este enunciado estructura los cuatro ejes temáticos del esquema curricular que ofrecen el marco conceptual para describir, analizar, sistematizar e interpretar la realidad observada y practicada. Por ser los términos analíticos de naturaleza genérica, ellos permiten referirse, en cada pueblo particular, a sus rasgos y vivencias específicas, por lo que el mismo esquema curricular puede aplicarse en cualquier pueblo indígena o campesino.

Como los trabajos de Juan Álvaro Echeverri y Jessica Martínez, este artículo insiste en los requerimientos críticos, vivenciales y políticos (más allá de las habilidades técnicas y pedagógicas) de los formadores no indígenas que enseñan en proyectos interculturales y se proponen utilizar la mencionada propuesta curricular. Estimamos que uno de los aportes esenciales del capítulo segundo de este libro es la

ampliación de la visión pedagógica intercultural hacia los objetivos políticos explícitos y la puesta en relieve de las calidades particulares, para no decir excepcionales, (críticas y autocríticas, políticas y actitudinales) que debe tener el formador no indígena frente a alumnos de otra sociedad cuando quiere superar su propio universo *etnosuficiente* y ser capaz de integrar en su relación y discursos pedagógicos la *alteridad* con la cual sus alumnos le confrontan implícitamente.

El trabajo que sigue, *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?,* cuyo autor es también Jorge Gasché, expone los fundamentos políticos del currículo basado en las actividades y en una concepción sintáctica de cultura. Con eso, en convergencia con los artículos de María Bertely, Angélica Rojas y Erika González Apodaca integrados en el primer capítulo, el autor ilustra y justifica por qué cualquier programa educativo intercultural es antes de todo la expresión de una opción política que a menudo queda implícita en los objetivos y la estructura de los proyectos, y que es necesario hacer explícita para descubrir en qué medida los movimientos reivindicativos indígenas están en la punta de la lucha por una democratización *real* de la vida política que no se satisface con los cumplimientos de las reglas de la democracia formal que no han logrado superar y eliminar las relaciones de dominación/sumisión que siguen existiendo en su marco.

El tercer capítulo, *Educación bilingüe e intercultural en salones de clase,* agrupa una serie de trabajos experimentales llevados a cabo en dos tipos de contextos: en territorios de origen de los pueblos indios y en territorios nacionales e internacionales ajenos o prestados a consecuencia de las migraciones contemporáneas. En los resultados se pondera la necesidad de estudiar los medios culturales donde la escuela se inserta, porque en buena medida los fracasos educativos responden al desconocimiento de las experiencias de vida diferentes a las nacionales, es decir, a esa imposibilidad de comunicación entre concepciones de mundo en contacto y de su incorporación en la perspectiva pedagógica. Asimismo, en los textos se discute la necesidad de nuevos modelos de investigación donde los nativos puedan ser partícipes y protagonistas del estudio de sus propias culturas. Las *voces de dentro y de fuera* deben interactuar para construir juntas las distintas formas de trabajo características de las culturas involucradas. Es menester, en ese sentido, no descuidar la motivación, el compromiso y las actitudes de los

docentes, los investigadores y los planificadores indígenas y no indígenas, que compartimos el quehacer de la educación intercultural.

Fernando García Rivera desarrolla en el Perú, en la provincia quechua hablante de Lucanas, un trabajo de investigación sobre *Las enseñanzas y los aprendizajes según las voces aucarinas*. De manera clara y detallada refleja la necesidad de investigar las concepciones culturales que la comunidad campesina quechua de Aucará en Ayacucho tiene en torno de conceptos tales como *enseñar* y *aprender*. El análisis de las estructuras lingüísticas de estos dos verbos es el fruto de un exhaustivo trabajo de campo, de observación y de entrevista, para conocer las argumentaciones de los pobladores sobre ambos términos. Si los profesores partieran de investigaciones sociocognitivas de esta índole, los currículums reflejarían, además de la visión nacional, las visiones locales, logrando resultados de aprovechamiento escolar muy distintos a los que ahora conseguimos. La ruptura entre la casa y la escuela, dice el autor, se manifiesta claramente y es un asunto que aún no hemos sabido resolver. Este artículo plantea una propuesta en este sentido y nos exhorta a revisar, a partir de la lengua indígena, las visiones de mundo aparejadas. Entre sus hallazgos demuestra la manera en que los niños de la provincia de Lucanas *aprenden imitando a los adultos*. Desde pequeños tienen la posibilidad de acceder al mundo adulto porque sus padres los incorporan en todas sus actividades cotidianas y ceremoniales. La escuela sigue haciendo a un lado las múltiples sensibilidades desarrolladas por los alumnos en sus medios y desconoce las responsabilidades que sus culturas les han confiado. Estas formas propias de ver y aprender la realidad deben investigarse con seriedad. Este tipo de contribuciones deberían ser la base, curricular y pedagógica, de los programas educativos desarrollados en zonas interculturales.

Con incidencia en la exploración de las culturas locales, el artículo de Rossana Podestá, intitulado *El nativo. La otra cara de los proyectos interculturales,* nos muestra a partir de una propuesta metodológica de *autoría infantil* las posibilidades de los alumnos indígenas no sólo de externalizar sus representaciones como nativos sobre los medios en que han sido socializados, temas aún desconocidos por la escuela, sino de protagonizar diferentes procesos de investigación sobre sus realidades. Estos procesos, evocados por el investigador pero timoneados y armados bajo las propias ópticas y concepciones infantiles, se traducen en *textos escolares* donde plasman la visión aprehendida en

sus pueblos. De esta manera, la autora explicita su modelo de trabajo, el cual puede ampliarse e implementarse con otros sujetos incluyendo a los maestros y a los padres de familia. No sólo es necesario investigar las representaciones sociales de los nativos acerca de la contemporaneidad vivida en sus medios, sino también cuestionarnos sobre la forma en que el investigador plantea el estudio de las culturas locales. Es necesario tener distintas miradas sobre un mismo asunto. Las miradas nativa y foránea no son incompatibles, pero responden a lógicas diferentes que debemos desmantelar. En la construcción de los programas educativos interculturales no podemos hacer a un lado esta discusión, cuando el diseño de los mismos plantea la tarea de articular los mundos y las racionalidades en juego.

Los procesos migratorios nacionales e internacionales, derivados de los conflictos políticos, la distribución inequitativa de la riqueza, la inequidad social y/o la crisis de la economía indígena y campesina, han hecho más complejo el quehacer educativo. El artículo *El desarrollo de la lectoescritura en niños bilingües a partir de la inserción de las experiencias comunitarias en la vida escolar*, bajo la autoría de Leila Flores, Cynthia Brock y Niria Treviño, nos sitúa en el contexto escolar bilingüe e intercultural de los Estados Unidos de América, enfocándose al caso de los niños migrantes mexicanos monolingües en español. El estudio cualitativo, de corte sociocultural y etnográfico e inspirado en la perspectiva vygotskyana, pone de relieve una serie de estrategias exitosas en la adquisición de la lectura y escritura, implementadas por una maestra mexicana bilingüe.

A partir de la observación etnográfica y la entrevista, las investigadoras detectan entre las acciones desplegadas el *interaprendizaje,* las *experiencias culturales familiares* y la creación de *comunidades orales*. La profesora, además de compartir un mismo origen cultural, mantiene actitudes positivas en el acercamiento y el entrenamiento de los alumnos en su nueva vida. Parte del éxito en el desarrollo de la lectura y la escritura en una segunda lengua se finca en la transferencia al salón de clases de las experiencias de adaptación. Las formas grupales características de sus culturas, al igual que el intercambio y la colaboración, permiten fortalecer el aprendizaje de una nueva lengua y cultura en un territorio ajeno.

Las autoras sostienen que, si los maestros enseñan retomando lo conocido y les ofrecen a los alumnos las herramientas para enfren-

tarse a lo desconocido (miedo y dudas), éstos podrán ser exitosos, al modo que se demuestra en este tipo de intervención educativa. Otro de los puntos interesantes de este equipo de investigación lo constituye la diversidad de orígenes de las investigadoras (europeo-norteamericanas e hispano-mexicanas), así como su capacidad para mirar dentro y fuera de las culturas; esta riqueza de miradas favoreció un proceso analítico de carácter intercultural. Como las autoras lo mencionan, la mayoría de los maestros en los Estados Unidos de América son de origen europeo-norteamericano y, en consecuencia, desconocen la lengua y la cultura de la que proceden los estudiantes de escuelas bilingües hispanas. Existe, en este sentido, la urgente necesidad de dar elementos a los docentes para trabajar con estos niños en situaciones idénticas o similares.

El artículo de Pamela Rossi, *El desarrollo de una experiencia: Literacidades múltiples en una ópera infantil* relata una experiencia novedosa de aprendizaje de la lectura y escritura a partir de la creación de una *ópera infantil* realizada con la cooperación activa de los alumnos y diversos actores escolares y extra-escolares. El *arte* y la *educación* se conjugan en una escuela urbana de los Estados Unidos de América, integrada por alumnos migrantes mexicanos y estadounidenses. La música aparece como una vía alternativa para llenar de significado el encuentro de lenguas y culturas en contextos diversificados. En la producción de la ópera, de arte visual y auditivo, los alumnos del primer grado realizan una serie de actividades como cantar, danzar, leer, actuar y dibujar, que les permiten desarrollar nuevas interrelaciones verbales y visuales dentro del salón de clases, en colaboración con un artista, con el maestro y con sus padres.

Proyectos de esta naturaleza fomentan la creatividad del niño, su actividad, autenticidad y continuidad, así como la posibilidad de ubicarse en un espacio específico a partir de la diversidad cultural y lingüística propia. Además, el arte crea un contexto armonioso entre la vida en la casa, la comunidad y la escuela. En la experiencia narrada por Pamela Rossi, el maestro de primaria cumple dos roles: facilita el aprendizaje en las áreas de lenguaje entre alumnos hispanos y hablantes del inglés, y entrelaza la interacción entre estudiantes, músicos y parientes. En el acto comunicativo hay una diversidad y complejidad de funciones, porque una sola forma no es capaz de comunicar todos los significados. Por ello se combina *lo visual, la música, el movimiento, la*

lectura y la escritura. Se plantean al mismo tiempo distintos procesos: aprender, enseñar e investigar.

En síntesis, el libro *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* ofrece a los maestros una variedad de artículos producidos por autores que han documentado, en contacto directo con los protagonistas, la historia social de la escolarización y la gestación de proyectos educativos diferenciados, además de que han co-participado en prácticas de formación docente, en la construcción de currículums diversificados, así como en el diseño de estrategias pedagógicas interculturales y bilingües creativas y originales en distintos países de América, desde Norteamérica hasta las regiones Andinas y Amazónicas, incluidos el Perú, Bolivia, Brasil, Colombia, México y Estados Unidos de América. En todos los casos se reporta, en algún grado, la activa participación de los alumnos, de las familias, de los comuneros y de las organizaciones indígenas, no gubernamentales e instituciones oficiales, como el nuevo marco de gestión educativa que irrumpe para el siglo XXI.

También deseamos aclarar que la educación intercultural ya no es exclusiva "ni de", "ni para" los pueblos indígenas pues, si bien reconocemos que este enfoque se aplicó primero a contextos indígenas, asumimos que la interculturalidad es indispensable "para todos", indígenas y no indígenas. ¿Cómo hacerlo? Una opción estribaría en interculturalizar y en transversalizar "desde arriba" todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos de cualquier país, con énfasis en lo bilingüe en las poblaciones con presencia importante de indígenas, originarios o migrantes, y en lo intercultural, en contextos complejos y diversificados. Otra opción, construida "desde abajo hacia arriba por todos", implicaría explicitar y formalizar los diversos contenidos, prácticas de enseñanza y lecciones interculturales mediante el efectivo interaprendizaje entre los indígenas y no indígenas, así como la intercomprensión entre los distintos grupos sociales que habitan nuestro planeta.

Finalmente, los coordinadores y los autores de este libro, publicado gracias a la colaboración de Clara Zaynos en la integración formal de los materiales y al compromiso que siempre ha manifestado Editorial Abya-Yala con los pueblos indígenas del mundo, consideramos que las investigaciones y las experiencias educativas reportadas, enfocadas a reconocer la co-participación de los pueblos nativos en la

construcción de una nueva escuela, enriquecerán la *praxis pedagógica* de los profesores. Los planificadores de las políticas educativas, los diseñadores de currículums escolares diferenciados y los formadores de maestros en y para la diversidad, al mismo tiempo que podrán aproximarse a la historia social anclada en la etnogénesis escolar, a las diversas propuestas de formación, y a los conocimientos y a los saberes que configuran el mundo de vida de las sociedades indígenas y campesinas, probarán la utilidad de este libro de la mano con los profesores y los mismos pueblos indígenas que son los que decidirán, a final de cuentas, de modo velado o explícito, el *qué, cómo y para qué de sus escuelas*.

Confiamos en que los lectores, conscientes de la posición política y ética que ocupan al intervenir en proyectos educativos relacionados con los derechos ciudadanos de los pueblos indígenas, se comprometan en la gestación de propuestas emergentes pero, sobre todo, pertinentes para los usuarios. La condición básica para que esto suceda estriba en propiciar el inter-aprendizaje efectivo entre la sociedad indígena y no indígena.

I

GÉNESIS ÉTNICA DE PROYECTOS EDUCATIVOS

LA HISTORIA SOCIAL DE LA ESCOLARIZACIÓN EN PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES
Múltiples maneras de vivir la escuela

María Bertely Busquets

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
México

Este capítulo busca ofrecer a los educadores que trabajan en contextos culturalmente diferenciados una perspectiva que, sin negar los aportes de la antropología educativa, la sociolingüística y el enfoque histórico-cultural incluidos en este libro, los lleve a considerar los procesos sociales que intervienen en la diversidad de situaciones que enfrentan. Desde una veta poco usual e inexplorada en este campo, me interesa mostrar cómo la historia social de la escolarización en pueblos y grupos culturalmente distintivos puede aportar tanto a la comprensión de las diferentes demandas, expectativas y respuestas comunitarias, como al diseño de modelos educativos pertinentes. Parto del supuesto de acuerdo al cual: el conocimiento histórico y social del papel que ha jugado la escuela en pueblos indígenas y tribales específicos resulta fundamental para atenuar el conflicto entre lo que los modelos educativos diferenciados *deberían ser*, a partir de la aplicación unilateral de las políticas educativas oficiales que rigen las relaciones interculturales en los distintos países del mundo, y lo que *son y pueden llegar a ser*, vía el ejercicio del derecho que tienen estos pueblos de participar activamente en la planeación, la operación y la evaluación de la educación que requieren.

Considero que, en su vertiente tradicional, la historia de la educación ha legado a los maestros un imaginario social bastante extendido acerca de la escuela. En la historia oficial, en pocas palabras, la escuela se representa como el dispositivo institucional encargado de garantizar la unidad cultural y lingüística de las naciones. Como reacción

a este reduccionismo político e ideológico, la nueva historiografía educativa explica la diversificación escolar mirando a la escuela *desde dentro*, como un entramado cultural que se construye al interior de los márgenes institucionales.

En este capítulo, luego de reconocer los aportes que la nueva historiografía puede brindar a los maestros que trabajan en contextos culturalmente diferenciados, acuño un concepto de cultura escolar alternativo que mira a la escuela *desde fuera* y coloca su atención en (i) los diferentes usos sociales atribuidos al proceso de escolarización en las distintas sociedades y grupos culturales, así como en (ii) la acción social, la acción cultural y la acción política como las tres dimensiones que intervienen en *lo que es y puede llegar a ser* la escuela en las sociedades tribales e indígenas.

I Habiendo incursionado en la historia social de la educación, estoy de acuerdo con Agustín Escolano en cuanto a la necesidad de examinar los contextos en que se implantan los procesos de escolarización; conocimiento útil no únicamente para los académicos, sino para los profesores que trabajan en sociedades distintivas. Comparto también, de la mano con la nueva historia cultural, el interés por interpretar las diferentes mediaciones socioculturales que, configuradas en las relaciones entre los distintos actores locales y las estructuras sociales más amplias, intervienen en la educación (Escolano y Álvarez 2002: 231). Considero, sin embargo, que los estudios históricos de nuevo cuño no siempre miran a la escuela desde fuera y, al contrario, invitan a los maestros a conocerla y transformarla desde dentro. En otras palabras, la historia de la escolarización en instituciones específicas, por variada que sea, deposita todas las esperanzas de cambio en los actores, las instituciones y los estilos pedagógicos y de gestión escolar.

Considero que, en alguna medida, la visión desde dentro «endógena» de la cultura escolar está determinada por el tipo de fuentes que puede llegar a consultar el historiador educativo, además del escaso valor que asigna a las perspectivas nativas en torno a los procesos de escolarización locales.

Aunque me congratula que los planteamientos cualitativos, etnohistóricos y microanalíticos, así como las perspectivas interaccionistas simbólicas hayan irrumpido en la nueva historia de la educación, con-

sidero que los estudios suelen restringirse al análisis de los habitus institucionales y de las gramáticas escolares que se objetivan en los espacios, en los tiempos, en los sistemas organizativos, en las ceremonias y en los rituales, así como en las mediaciones materiales y didácticas que intervienen en las prácticas educativas. De este modo, no obstante los esfuerzos posmodernos por caracterizar teóricamente la cultura escolar plantean interesantes debates en torno a la necesidad de considerar las dimensiones históricas y sociales en esta definición (Escolano 2000; Terrón y Álvarez 2002; De Gabriel 2001; Esteban 2002), los nuevos enfoques históricos han recuperado de las perspectivas cualitativas, sobre todo, el interés por lo que acontece al interior del dispositivo escolar.

A continuación presento algunos ejemplos que ilustran la visión endógena acerca de la escuela. Para Agustín Escolano, la cultura escolar se conforma por tres ámbitos: la *cultura empírico-práctica* que los enseñantes desarrollan en el ejercicio de la profesión y que se transmite en la vida cotidiana de las instituciones; la *cultura científica* relacionada con los saberes académicos que tienen los profesores acerca de la enseñanza; y la *cultura política*, definida como el ámbito discursivo y práctico a través del cual circulan las normas organizativas e institucionales que rigen las prácticas escolares (Terrón y Álvarez 2002: 241). Entre estos tres ámbitos, afirma Escolano, se generan al mismo tiempo esferas de autonomía e interacciones particulares (Escolano y Álvarez 2002).

El problema de este concepto de cultura escolar es que las esferas de autonomía, y aún las interacciones entre los ámbitos mencionados, parecen agotarse en la historia tanto de las instituciones educativas, como del oficio o profesión de enseñar. Los maestros parecen no saber que la cultura escolar se configura, sobre todo, en los contextos sociales, culturales y políticos locales que garantizan la legitimidad y el consenso en torno a la educación que ofrecen, al interior de dinámicas que rebasan las razones prácticas, las posiciones académicas y las políticas institucionales que las escuelas suponen legítimas.

No obstante los educadores suelen preocuparse por la relación entre la escuela y la comunidad, este vínculo suele quedar fuera de los documentos que elaboran y guardan en los archivos: fichas de registro e inscripción, censos escolares, planes de trabajo, boletas y evaluaciones. En cuanto al saber de los historiadores de la educación, aunque es verdad que los maestros y los alumnos reproducen, interpretan y producen las culturas empírico-prácticas, científicas y políticas que confi-

guran historias institucionales específicas, la lección que este conocimiento deja a los maestros del presente es que: la institución y sus agentes pueden ser transformados desde dentro, a partir de modelos pedagógicos y de gestión escolar que modifiquen las permanencias e inercias heredadas del pasado.

En la misma línea argumentativa y en torno a la investigación histórico-educativa, Nóvoa sugiere considerar la historia de los actores educativos, las prácticas escolares, las ideas pedagógicas y los sistemas educativos (en Terrón y Álvarez 2002). Para esta postura, la cultura escolar estaría representada por la *historia de las prácticas escolares*, tal como afirma Antonio Viñao (2002) al sostener que dicho concepto "no alude a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la que no se adquiere más que en la escuela". La sedimentación institucional; la continuidad, la persistencia y la resistencia al cambio a partir de esta historia; los componentes ceremoniales y mitológicos del dispositivo escolar y, en pocas palabras, la arqueología de la escuela, se asumen como las categorías de análisis fundamentales para el estudio de la cultura escolar.

En el estado del conocimiento Educación y Diversidad Cultural (Bertely 2003), el apartado a cargo de Carlos Escalante intitulado *Los Indígenas en la Historia de la Educación,* muestra en su mismo título el viraje que comienza a experimentarse en México hacia una perspectiva societal de la cultura escolar, antes enfocada al estudio de las instituciones dedicadas a la educación de los indígenas. De esta manera, algunas investigaciones documentan la capacidad de los pueblos indios para *seleccionar y rechazar* las enseñanzas y los aprendizajes que les llegaban de fuera desde la Colonia hasta nuestros días. En el siglo XVI se reportan tanto prácticas de *resistencia, clandestinidad, simulación y engaño* al proceso de evangelización y castellanización impulsado por los misioneros, como la fundación de escuelas de primeras letras a iniciativa de los mismos pueblos.

En torno al siglo XIX, el proceso de desamortización de los bienes eclesiásticos afectó a las escuelas comunitarias que ya existían tiempo atrás en algunos pueblos indígenas de Veracruz; se reporta la creación de escuelas a *solicitud e iniciativa* de los mismos pueblos indígenas, en el caso de Chihuahua; y se informa acerca del Colegio de San Gregorio, destinado a la formación de una pequeña intelectualidad indígena. Al parecer, la *apropiación local, estratégica y selectiva de la escolarización* tiene una larga historia que también se expresa en el siglo

XX. Lo que resta, además de realizar estudios regionales y locales de corte diacrónico, es pensar más acerca de la utilidad presente que, para los profesores, podrían arrojar nuestros estudios acerca del pasado.

De algún modo, la construcción social de la cultura escolar y, en consecuencia, de la autonomía escolar, no se genera únicamente en los pueblos indígenas y tribales cultural o lingüísticamente distintivos. En investigaciones como la realizada en torno a *las escolas de ferrado* del siglo XIX en España (De Gabriel 2001) también se objetivan, en palabras de Terrón y Álvarez (2002), las respuestas autónomas que permitieron a los asentamientos dispersos de Galicia:

> (…) satisfacer unas necesidades concretas de instrucción, funcionales y acordes con su propio medio y cultura: los vecinos, conscientes de la necesidad de mejorar la preparación de quienes tenían que salir del lugar -para hacer el servicio militar, hacerse un futuro como emigrantes en América, conseguir un empleo en la guardia civil, en la Administración del Estado, etc.- buscarán el modo de garantizar una mínima formación en lectura, escritura y cuentas a esos jóvenes varones en edades pre-profesionales (…) (2002: 238).

En este caso, debido a la inexistencia de útiles escolares, se promovió la lectura de distintos documentos de propiedad, consideradas las escrituras de las fincas, los documentos notariales y los testamentos existentes en cada casa (Terrón y Álvarez 2002: 239). Aida Terrón y Violeta Álvarez, inspiradas en el mismo estudio de Narciso De Gabriel, sostienen que la escuela no puede definirse como mero dispositivo escolar conformado por piezas, ámbitos y engranajes endógenos, sino a partir de *las variadas y las diferentes definiciones* que los sujetos asignan a las propiedades supuestamente objetivas que la configuran. Considero que esta propuesta analítica, con la cual comulgo, es similar a la vertiente simbólica de Anthony Cohen (1985), la cual se interesa por estudiar *la diversidad detrás de la máscara*, más que la *máscara común*. En términos menos metafóricos, Cohen considera que la acción significativa supone la existencia de referentes simbólicos maleables, versátiles e importados que permiten la expresión de los valores nativos. Los símbolos «en nuestro caso referidos al discurso educativo» están vacíos y, en consecuencia, están ahí para ser "llenados" a partir del significado que les atribuyen los sujetos. Por ese motivo se gestan las representaciones diversas, imprecisas, inexactas, ambiguas e idiosincráticas pro-

pias del universo de significaciones que le dan sentido a la escuela (Bourdieu, Chartier y Darnton en Terrón y Álvarez 2002). Al respecto, Terrón y Álvarez se inclinan por reconocer el contexto de producción que da sentido a un proceso de escolarización donde, específicamente en sociedades diferenciadas, la alquimia entre lo interno y externo opera "a través de la aparición de universos específicos que tienen su propia lógica" (2002: 241).

Joaquín Esteban (2002), también interesado en los procesos locales de apropiación escolar, insiste en que no es posible identificar «sin más» a la escuela con la educación porque "son muchas las derivaciones sociales del saber-poder entretejiendo sus intereses de transmisión y dominio" (2002: 254). El autor propone, inspirado en la psicología cultural de Jerome Bruner, George H. Mead y Lev S. Vygotsky, utilizar el concepto de *cultura educativa*, «en lugar de cultura escolar», a fin de resolver de una vez por todas la relación entre cultura y sociedad. La interacción dialógica y narrativa entre los distintos agentes que intervienen en el proceso de escolarización a través del tiempo, así como el modo en que construyen significados compartidos que se negocian y, sobre todo, se narran, apuntalan esta definición alternativa (Esteban 2002: 256). Para Esteban, cuando los individuos entran en contacto con el proceso de escolarización y los sistemas simbólicos que se ponen en juego, dichos sistemas se anclan en significados previos inscritos en las tradiciones y en el lenguaje de los sujetos. En consecuencia, la intencionalidad, la acción situada, la experiencia y la memoria histórica, habiéndose estructurado, internalizado y enmarcado en la cultura como sistema simbólico, «léase instituciones educativas históricamente sedimentadas», exigen de un tratamiento multidisciplinario que «a partir de la historia, la literatura, la lingüística, las disciplinas socio-antropológicas y la psicología cultural» haga posible la documentación de las múltiples narrativas.

De modo similar al planteamiento de Antonio Viñao (1999), en cuanto a las finalidades políticas y proselitistas de la alfabetización, Esteban se pregunta: "¿cuál es el valor (poder, status, etcétera) que juega la educación en la cultura?, ¿cuáles son los recursos que la educación propone para la integración cultural y cómo los desarrollan las instituciones?, ¿cuáles son las constricciones del proceso de interacción escuela-cultura, tanto desde el punto de vista organizativo y social, como desde el punto de vista de los individuos en su acceso a los sistemas

simbólicos?" (2002: 259). Yo agregaría a estas preguntas la siguiente: ¿cómo se objetiva la construcción social y narrativa de la cultura escolar «definida como el entramado histórico entre la acción social, las relaciones culturales y la acción política» a partir del rastreo de evidencias no convencionales?

Aunque las fuentes convencionales, como los documentos oficiales y los archivos, los censos y las estadísticas escolares, pueden aportar datos invaluables acerca de la construcción social de la cultura escolar, su reconstrucción desde la narrativa exige a los historiadores, del mismo modo que a los profesores interesados en incursionar en esta veta, consultar documentos no convencionales. Me refiero a los diversos documentos de autoría nativa que incluyen entre otros, de acuerdo con Viñao (1999, 2000):

- archivos locales y familiares
- memorias y crónicas
- actas notariales y constitutivas
- correspondencia escrita
- álbumes y cuadernos de notas
- autobiografías
- fotografías que circulan en los ámbitos privados y domésticos

Considero que en el caso de las fuentes de información histórica no convencionales, las fechas, los asuntos, las firmas, las direcciones, los sellos, las imágenes y en general todas las *escrituraciones producidas en los márgenes de la escuela* permiten reconstruir los intereses económicos, sociales, políticos y proselitistas nativos, de carácter público, familiar o privado, que intervienen en los usos sociales de la escolarización. En particular, la reconstrucción de historias familiares, de genealogías y de sociogramas obtenidos a partir de varias entrevistas en tres cortes generacionales puede llevarnos a identificar las unidades sociales de pertenencia e identificación que intervienen en el uso social de la escolarización y en la configuración actual de culturas escolares específicas.

A esta altura del capítulo los educadores podrían preguntarse:

- ¿cómo intervienen los procesos sociales, culturales y políticos locales amplios y de larga duración en lo que acontece en nuestras escuelas?

- ¿qué conocemos acerca de la historia social de la escolarización en los pueblos indígenas o tribales en que laboramos?
- ¿qué usos sociales atribuyen los pobladores a los aprendizajes escolares?
- ¿nos hemos aproximado a las narrativas locales en torno al proceso de escolarización?
- ¿la autonomía escolar sólo depende de lo que acontece dentro de nuestras escuelas? o, al mismo tiempo,
- ¿la autonomía se deriva de la capacidad de los mismos pueblos indígenas y tribales de controlar, gestionar e intervenir en el diseño de culturas escolares distintivas? y
- ¿cuáles son las permanencias y las transformaciones en los estilos de vida y trabajo experimentados por los pobladores en el marco de la sociedad envolvente?

II Desde una perspectiva como la mía «inspirada en la etnografía interpretativa, la historia social y los enfoques antropológicos constructivistas» los retos de los maestros que trabajan en contextos culturalmente distintivos pueden enfrentarse a partir de un concepto de cultura escolar que considere (i) la acción social, (ii) la acción cultural y (iii) la acción política como los tres niveles que intervienen en su configuración (Bertely 2000).

El primer nivel de la cultura escolar, relativo a la acción social significativa, se apoya en los aportes de la psicología social (Mead 1982), el interaccionismo simbólico (Goffman 1970; Blumer 1962), la fenomenología social (Schutz 1971), la sociología comprensiva (Weber 1977) y la teoría hermenéutica (Ricoeur 1981). La acción social se refiere al modo en que los actores escolares, incluidos los supervisores, los directores, los maestros, los alumnos y las familias nativas:

- interactúan intencionalmente en torno a las piezas, los ámbitos y los engranajes escolares,
- intervienen en la definición de los usos y los sentidos sociales de la escolarización, significativos para un grupo y un contexto sociohistórico determinado y
- participan en la construcción social de la escuela.

Es por medio de la acción social, en consecuencia, que los educadores se enfrentan a realidades escolares múltiples e irrepetibles.

Por su parte, la acción cultural considera los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en la configuración de la cultura escolar y que, aunque no tienen un poder determinista sobre la escuela, constituyen tramas significativas (Geertz 1987) donde se tejen:

- los fines sociales de la educación «asimilación cultural, integración y modernización socioeconómica, pluralismo participativo, entre otros» expresados *en cada caso* (Rockwell 1980), y
- las mediaciones, las yuxtaposiciones, las traducciones, las negociaciones pero, sobre todo, *los conflictos* entre los fines sociales y los intereses particulares de los pueblos indígenas y tribales específicos.

En el caso de los pueblos indígenas y tribales, este nivel se expresa en el marco de las relaciones interculturales y de subordinación que han establecido con la sociedad dominante.

La acción política, como el tercer nivel de la cultura escolar, alude a la lucha de los actores locales por controlar la escuela, definida como instrumento ideológico y hegemónico de significación (Comaroff 1991). A través de la acción política, la acción social y la acción cultural se relacionan con:

- el modo en que se distribuye el poder simbólico en las sociedades indígenas y tribales específicas,
- la manera en que se construye en cada caso el consenso y la legitimidad en torno a la escuela (Erickson 1987) y
- las demandas que los distintos sectores nativos plantean en el marco de los derechos colectivos y la vida ciudadana «como pueblos indígenas, campesinado agrícola, proletariado agroindustrial o colonos urbanos, entre otros derechos».

III Esta revisión me conduce al siguiente cuestionamiento: ¿por qué los educadores que trabajan en contextos culturalmente diferenciados deberían realizar investigaciones históricas en torno a los procesos de escolarización en los pueblos indígenas o tribales de sus alumnos?

El reconocimiento constitucional del derecho que tienen los pueblos indígenas y tribales de regirse de acuerdo a sus formas de convivencia y organización internas, incluida la administración de los fondos públicos, constituye uno de los retos fundamentales para la transformación de las naciones, tal como se establece en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Es muy probable que los profesores, al incursionar en la historia social de la escolarización en los pueblos que trabajan, se encuentren con una *autonomía de facto* expresada en la capacidad de los pobladores para resistir, negociar y/o controlar la influencia de las políticas educativas oficiales. La condición para que la cultura escolar pueda ser leída como proceso dinámico estriba en reconstruir historias de larga duración en pueblos específicos. Sólo a partir de un enfoque diacrónico, las diversas relaciones interculturales que se articulan al proceso de escolarización expresan su carácter estratégico y mutable, aunque no contingente.

Los pueblos indígenas y tribales, identificados a través de grupos, organizaciones y proyectos étnicos que les resultan políticamente significativos (ETSA 1996; Gasché 1997), se representan a sí mismos como distintivos utilizando los símbolos de la mitología dominante y el repertorio histórico cultural que, de algún modo, les ha sido expropiado a través de los proyectos hegemónicos que constituyen la historia de la educación en los distintos países del mundo (Bertely 1998a; Lomnitz 1995). Aunque estos pueblos son los protagonistas directos de historias sociales particulares que preexisten a la escuela y, como afirmaría Esteban (2002), se configuran a partir de los significados previos que posibilitan la traducción dinámica de las políticas educativas oficiales, el protagonismo étnico al que me refiero no expresa únicamente los límites de la transmisión cultural implicada en la difusión de las políticas educativas oficiales, ni el proceso de apropiación cultural que determina los usos, los discursos y los modelos colectivos y plurales que «desbordan en cualquier contexto local» las constricciones y las acciones institucionales en materia educativa (Rockwell 1996).

El protagonismo al que aludo se relaciona con una *autonomía de facto y relacional*, de carácter etnogenético, definida como la capacidad histórica de los pueblos lingüística y culturalmente distintivos de construir e inventar tradiciones y representaciones diversas en el marco de los proyectos educativos hegemónicos; construcción que, enmarcada

en el conflicto intercultural, asegura el control local sobre la escuela y sus recursos materiales y simbólicos. Los maestros deben saber que el dispositivo escolar funciona, en este sentido, como un artefacto social, cultural y político estratégico en la relación que establecen los pueblos indígenas y tribales con el Estado nacional (De la Peña, en prensa; Hobsbawm y Ranger 1983; Anderson 1993).

Estoy convencida de que el concepto de apropiación escolar, útil para interpretar todo tipo de negociación y traducción social de las políticas educativas oficiales, así como la amplia gama de interpretaciones locales en torno a las piezas, los ámbitos y los engranajes institucionales, históricos y sociológicos que intervienen en la construcción social de la escuela «incluida la micropolítica regional e institucional, los tiempos y los espacios escolares, el control jurisdiccional y la identificación social y religiosa de los actores escolares, entre otros engranajes» resulta, en el caso de los pueblos indígenas y tribales, limitado. El concepto de apropiación, aunque considera el marco estructural dentro del cual se producen las traducciones idiosincráticas, no plantea cómo las traducciones locales se articulan con las demandas jurídicas que plantean los pueblos distintivos como *sujetos del derecho* frente a la sociedad dominante.

En consecuencia, con la apropiación se desdibujan las determinaciones estructurales que rigen las relaciones interculturales en la escuela y, en este caso, las demandas propiamente étnicas en materia educativa porque, a final de cuentas, se piensa erróneamente que toda reinterpretación de la escuela tiene valor en sí misma, en el marco de las sociedades plurales, multiculturales y posmodernas. En el caso de los pueblos indígenas y tribales, la historia social de la escolarización demanda la *sujetación de los procesos* al ámbito del derecho, la ciudadanía y la equidad social. Al participar en el diseño de modelos educativos diferenciados, los maestros necesitan saber que trabajan a favor de las reformas constitucionales en materia de derechos indígenas y tribales y que, en consecuencia, están luchando por transformar los niveles de jurisdicción política y territorial que rigen las relaciones entre estos pueblos y el Estado nacional. En contraste con la noción de apropiación, el concepto de *etnogénesis escolar* me parece más pertinente porque permite sujetar la historia social de la escolarización a las demandas políticas y culturales *específicas* de los pueblos indígenas, alejándonos de cualquier tipo de escencialización.

¿Los profesores conocen las motivaciones ideológicas y políticas que motivan el ingreso y el aprovechamiento escolar de los alumnos lingüística y culturalmente diversos? Aunque Benedict Anderson (1983) muestra cómo la escolarización conformó comunidades nacionales en poblaciones que no compartían un territorio, una religión y una lengua común «caso indonesio» o, a la inversa, en sociedades que debían fragmentarse cultural y lingüísticamente en respuesta a la colonización «caso indochino», lo que importa señalar aquí es que: *la formación del liderazgo político a favor del nacionalismo y la autonomía suele asociarse al proceso de escolarización*. En África, por ejemplo, este liderazgo estuvo representado por los alumnos provenientes de Guinea, Mali y Costa de Marfil que estudiaron en las escuelas secundarias del Senegal y, no obstante estar calificados escolarmente, obtuvieron una baja promoción administrativa y política en sus respectivos países.

De esta manera, para que los profesores puedan profundizar en el concepto de etnogénesis, mencionaré el lugar que han ocupado la alfabetización y la escolarización tanto en el surgimiento de movimientos nativistas, tribalistas y kataristas, como en los procesos de reindianización. Los movimientos nativistas se caracterizan por (i) la emergencia de una identidad lingüística, tribal o regional en contextos metropolitanos culturalmente diversos, (ii) la gestación de respuestas anti-inmigrantes y conflictivas entre minorías de origen externo y (iii) las diferencias que se producen entre inmigrantes que ocupan distintas posiciones laborales, educativas y económicas en las ciudades receptoras. Los maestros, al reconocer las expresiones particulares del proceso etnogenético aludido, serían capaces de comprender el sentido que podría llegar a tener la alfabetización y la escolarización en la lucha por el control de los recursos materiales y simbólicos que rigen las relaciones interétnicas en los contextos urbanos y, a partir de ello, participar activamente en la construcción de una educación pertinente. En la India, por ejemplo, los pueblos tribales altamente alfabetizados que emigraron a las ciudades y se sintieron amenazados, participaron en la creación de asociaciones que aglutinaron a los migrantes para competir por el control del empleo en contra de los inmigrantes no escolarizados mientras que, los que no experimentaron tal amenaza, decidieron adscribirse a los partidos políticos que representaban a todos los inmigrantes, a fin de crear un Estado independiente (Lewandowski 1980). Los usos sociales de la escolarización, en ambos casos, fueron diferentes.

Los conceptos de tribalización y reindianización, por complejos que resulten a los maestros, pueden también apoyarlos en las adaptaciones que exige el participar en el diseño de modelos educativos diferenciados. Los pueblos indígenas y tribales suelen ajustarse a las nuevas realidades reorganizando sus costumbres, emblemas tradicionales, normas e ideologías, de tal forma que las relaciones previas pueden debilitarse con la creación de nuevas agrupaciones y lealtades políticas (Cohen 1969). El estudio de Clyde Mitchell (1956) en torno a las danzas populares representadas en algunas ciudades africanas de Rodesia del norte, muestra cómo el estatus escolarizado de los danzantes interviene en el manejo de los elementos simbólicos utilizados a favor de la distinción étnica. En una especie de performance intercultural, los danzantes usan ropa elegante en alusión a la *gente vestida*; representan patrones de conducta urbanos, en contraste con los tradicionales; utilizan roles profesionales en los papeles representados «de doctores y enfermeras»; y ejecutan canciones en la lengua franca de la ciudad, mencionando a todas las tribus que representan. Los símbolos utilizados por los inmigrantes escolarizados que no tienen acceso pleno a los canales de movilidad social urbanos imprimen un sentido paródico a los performances culturales, traduciéndose en una especie de denuncia y compensación simbólica. En este caso, el tribalismo se define como la renovación y la ampliación estratégica de las agrupaciones y lealtades políticas, en un contexto donde el mercado de trabajo es controlado por los profesionistas blancos, y la danza aparece como un recurso simbólico que articula las demandas tribales de los sectores escolarizados, a fin de ser incluidos en la sociedad mayor.

El concepto de reindianización también puede aportar a la interpretación de las transformaciones que sufre la cultura escolar a través del tiempo y, en consecuencia, al lugar que pueden ocupar los profesores en la revitalización de las culturas distintivas. En el caso de los indios de la región de Vaupés, en Colombia, la importancia que atribuyeron no tanto al *ser indios*, sino al *aparentar ser indios* en la ciudad, respondió a las ventajas que les ofrecieron las políticas nacionales en cuanto a no pagar impuestos y recibir servicios de salud pública. El proyecto panindio, generado por el liderazgo que ejercieron los alumnos indígenas graduados de una escuela secundaria, concebía la unidad indígena, el bilingüismo y la aceptación de la cultura nacional, como modos estratégicos de vincularse con el Estado nacional colombiano

(Jackson 1991). Este proceso, en manos de profesores concientes, puede traducirse en modelos educativos que efectivamente, más allá del "aparentar", contribuyan al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de las naciones plurales.

No obstante los pueblos indígenas y tribales preexisten a las políticas provistas por el Estado nación (De la Peña, en prensa: 18-24), los procesos de nativismo, tribalización y reindianización se expresan en una *interculturalidad vivida* que puede generar la necesidad de renovar, ampliar y aún inventar una etnicidad común donde, tal como afirma Diskin en el caso de los miskitos de Nicaragua, *nada existe antes* (1991). En la historia social de la escolarización de la mayoría de los pueblos indígenas y tribales, sin embargo, su preexistencia en el tiempo determina su capacidad de generar diversos proyectos étnicos, definidos como las acciones sociales, las acciones culturales y las acciones políticas que se despliegan de modo intencional y estratégico con el objetivo de controlar y refuncionalizar los recursos materiales y simbólicos distintivos en el marco de relaciones interculturales conflictivas.

En sentido sincrónico, los proyectos étnicos se entrecruzan, amalgaman y mezclan al relacionarse con los proyectos educativos y culturales del Estado nación, mostrando diversas posibilidades de diferenciación, yuxtaposición y relativización de los mensajes porque, como sostendría Guillermo de la Peña, del mismo modo en que la cultura globalizada no ha logrado desagregar a las naciones independientes, los dispositivos nacionales son incapaces de desplazar las culturas y las dinámicas locales.

En términos diacrónicos, como vimos, las poblaciones distintivas gestan distintos proyectos «a veces contradictorios» para conservar su autonomía y distinción. Los hausa, asentados en una ciudad de África en el período que abarca de 1906 a 1963, manipularon estratégicamente sus atributos étnicos a través del tiempo, con el objetivo de seguir siendo diferentes. De 1906 a 1915 se caracterizaron como *ladrones* y manejaron su estigma; entre 1916 y 1929 se identificaron como *autonomistas* en el marco de las nuevas reglamentaciones británicas; y de 1930 a 1942 se definieron como *centralistas y burocratizados* debido al control que tuvieron que ejercer para asegurar el control del poder y la autoridad en su comunidad. En los años cincuenta, con la emergencia del Estado nacional y la aparición de los partidos políticos, algunos jóvenes de la élite hausa estudiaron inglés y egresaron de las escuelas con

la intención de reorganizarse al interior de las nuevas instituciones nigerianas. Viendo frustrada esta expectativa, en el lapso que va de 1951 a 1963, los hausa se reorganizaron en torno al proyecto opositor: la religión musulmana. Aunque conocían muy poco acerca de la historia de la orden religiosa y su distribución nacional, se identificaron desde entonces como *musulmanes ortodoxos*, fundaron escuelas arábigas y se resistieron a la enseñanza del inglés por ser la lengua de los opresores. A partir de la construcción social de *su propia cultura escolar*, aquellos hausa que habían sido identificados como ladrones a principios del siglo XX, se habían convertido en *musulmanes genuinos* y respetables que, no obstante se regían por principios opuestos al nacionalismo nigeriano, contaban con una legitimidad formal que les permitía seguir afirmando en la segunda mitad del siglo XX: "nuestra forma de vida es diferente" (Cohen 1969).

En México, los zapotecos serranos de Oaxaca muestran la misma variación de respuestas escolares a lo largo del tiempo, en aras de conservar el control sobre sus procesos de distinción étnica (Bertely 1998). A finales del siglo XIX, sus actitudes hacia la primera escuela municipal fundada en la villa en 1885 fueron calificadas como *resistentes y cerradas*, en respuesta a un dispositivo escolar cuyos ámbitos, piezas y engranajes eran precarios. A partir de 1928, algunos indígenas de la villa se comenzaron a identificar como *abiertos y progresistas* porque el proceso de federalización escolar fortalecía el poder de las élites nativas, además de traducirse en beneficios no sólo financieros, sino económicos y políticos para este sector de la población. A nivel de la acción social, como el primer nivel de la cultura escolar, las élites actuaron como verdaderas dinastías familiares, representadas por las pocas personas, grupos y sectores letrados que detentaban el poder en la villa. Los pobladores *caracterizados y letrados*, incluidos los maestros nativos a cargo de las escuelas municipales, contaron con una legitimidad comunitaria apuntalada en el ejercicio heredado del poder sobre los sectores iletrados y analfabetas, resistentes al cambio.

Particularmente en la etapa callista y cardenista, la alternancia en el poder de las dinastías letradas articuló el poder económico, político, cultural y religioso que detentaban algunas familias, declarándose *socialistas y anticlericalistas*. Las dinastías letradas se hicieron cargo de las gestiones a favor del pueblo frente a las instancias oficiales, garantizaron la autonomía y el control sobre los recursos materiales y simbó-

licos que representaba la escuela, y refuncionalizaron los referentes de adscripción y pertenencia étnica en el marco de la sociedad nacional. En 1936, en contraste, cuando maestros foraneos llegaron al pueblo, los pobladores se comportaron como *fanáticos y anti-socialistas* a fin de recuperar el control sobre la escuela federal. A partir de 1950, los "resistentes" y "cerrados" zapotecos de finales del siglo XIX, convertidos en letrados, pudieron mantener y renovar sus filiaciones comunitarias, precisamente, por su dominio del castellano escrito y su condición escolarizada. A principios del siglo XXI, *los profesionistas* son los encargados de difundir su distinción étnica en la ciudad de México.

En este caso, sin negar la relación que plantea Goody entre la difusión de comunicados escritos y el crecimiento del orden burocrático, el castellano escrito adquirió mayor importancia entre los zapotecos estudiados a partir del momento en que comenzaron a emigrar a la ciudad de México. En contraste con Goody (1977: 25), el castellano escrito, como el insumo cultural provisto por el Estado nación, fortaleció los lazos de parentesco y las redes de reciprocidad con el pueblo de origen, favoreció la adaptación de los inmigrantes a la estructura social y ocupacional urbana, y resultó funcional en la renovación y la difusión de la etnicidad en la ciudad. Los profesores que atienden a los alumnos que pertenecen a esta comunidad migrante zapoteca podrían preguntarse: ¿qué pasaría si pretendiéramos imponerles la enseñanza bilingüe?

En los procesos etnogenéticos, además de las manifestaciones antes descritas, puede expresarse la memoria colectiva con distinto énfasis. Es el caso del katarismo boliviano documentado por Silvia Rivera (1986) y, en el cual, se sintetiza la *memoria larga* «representada por Túpac Katari como el líder de la lucha anticolonialista aymara 1781» y la *memoria corta* «relacionada con la discriminación racial vivida en las ciudades bolivianas del presente». Fueron precisamente los estudiantes aymara, formados en los colegios y universidades de La Paz, los que gestaron este movimiento. Las escuelas autónomas gestadas en el marco del movimiento zapatista, representarían una particular fusión entre la memoria larga y la memoria corta. La etnogénesis, en consecuencia, nos permite profundizar en los procesos que intervienen en la construcción histórica y social de la cultura escolar en pueblos indígenas específicos.

La refuncionalización, la manipulación, la actualización y las transformaciones de los referentes étnicos, y su relación con lo que los

alumnos aprenden en la escuela, no dependen únicamente de las políticas culturales y educativas implantadas desde la oficialidad, del mismo modo que no se encuentran determinadas por lo que sucede dentro de la escuela. El ejercicio de la etnicidad y su relación con el proceso de escolarización dependen del proceso etnogenético que circunscribe a un pueblo indígena o tribal, lo convierte en portador consciente de una identidad y de una cultura emblemática, y le permite la incorporación, el rechazo y/o la resignificación «entre otras opciones» de la cultura escolar.

La etnogénesis escolar supone que un mismo pueblo puede gestar apropiaciones diferenciales y contrastantes en el tiempo, dependiendo del momento histórico y del modo en que se relaciona con el Estado nacional y la sociedad envolvente. En términos diacrónicos, un pueblo puede manifestar etapas de resistencia, cierre, apertura, conflicto, negociación y acuerdo al proyecto educativo oficial mientras, en términos sincrónicos y comparativos, diferentes pueblos pueden construir culturas escolares diversas y contrastantes.

La diversidad de proyectos educativos tiene, sin embargo, un límite. Los indígenas participan en distintos niveles de integración cultural «local, nacional y global (De la Peña 1993)», en una modalidad de integración flexible y abierta que supone un accionar social diversificado que se expresa en organizaciones fundadas en el parentesco, en redes comunitarias y regionales, así como en agencias civiles y gubernamentales. Los grupos distintivos, al mismo tiempo que son miembros de pueblos específicos, pueden ser trabajadores insertos en la economía formal o informal; burócratas al servicio del Estado o empleados de empresas privadas; militantes o representantes partidistas; colonos marginados o migrantes internacionalizados; y hombres o mujeres que demandan conocimientos locales, nacionales y universales específicos.

No obstante la autonomía escolar puede expresarse de maneras tan disímiles como: el conflicto y la resistencia política a la cultura dominante, la yuxtaposición estratégica del discurso oficial y étnico, la adaptación a los patrones de socialización nativos o la apertura franca a los conocimientos que representan a la sociedad dominante, en todos los casos los pueblos indígenas y tribales actualizan, inventan, recrean y reconfiguran la cultura escolar a través de una *autonomía de facto* y relacional, cuya variabilidad depende de su historia social, lo que resulta étnica y políticamente significativo para los actores.

IV Aunque la historia de la escolarización oficial coincide con la formación del Estado nacional en muchas partes del mundo, la historia de la alfabetización y de la escuela se apuntala en los intereses ideológicos, culturales y proselitistas de grupos sociales distintivos (Viñao 1999).

Los profesores deberían saber que los movimientos de liberación nacional en Asia, África y el Nuevo Mundo se sustentaron en la promoción de una lengua común, en la expansión de las escuelas gubernamentales, en la difusión de textos, diplomas y certificados escolares, así como en la graduación en grupos de edad, clases y materiales de instrucción; esfuerzo de unificación nacional que incluía a poblaciones que no compartían necesariamente una religión, una lengua o un antecedente cultural común (Anderson 1993: 112,117, 171-199). Al mismo tiempo, pero aplicada esta experiencia a la invención de comunidades indígenas y tribales, lo que los educadores también deberían saber es que: no es tanto la enseñanza de la lengua impresa, portadora de costumbres y contenidos folklóricos, sino su capacidad de generar comunidades imaginadas e inventar nacionalismos (Anderson 1993: 189), lo que convierte su labor pedagógica en una tarea política.

Como mencioné antes, para que los educadores puedan reconstruir la historia social de la alfabetización y la escolarización en los pueblos indígenas y tribales donde trabajan, resulta imprescindible identificar «en las narrativas producidas por los sectores nativos» los intereses y el contexto cultural, ideológico y proselitista «léase, desde mi propuesta, la acción social, la acción cultural y la acción política» que estimularon o no prácticas de escolarización específicas, ubicar los agentes que las promovieron o frenaron, y analizar su grado de difusión temporal, espacial y social (Viñao 1999: 31).

Por ello, en muchos casos, no obstante la violencia ejercida por la alfabetización y la escolarización institucionales derivadas de los proyectos educativos asimilacionistas, integracionistas e incorporativos, los pueblos indígenas y tribales no han perdido del todo sus lenguas y culturas emblemáticas. La acción social, cultural y política que han desplegado activamente es lo que explica, en el marco de la dominación y el conflicto, la vigencia de una cultura escolar flexible, cambiante y a veces contradictoria.

Distintos estudios muestran la insuficiencia analítica de los enfoques que sostienen una oposición necesaria entre el dominio de la

lengua franca y la vigencia de prácticas distintivas a través del tiempo. La alfabetización, como el resto de los insumos culturales provistos por las escuelas públicas, suele someterse a los usos específicos que le asignan quienes portan lenguas y culturas distintivas (Cohen 1985; Mitchell 1956). Las expresiones de etnicidad no se dan sólo en las sociedades tradicionales (Parsons 1936; Redfield 1944), y se manifiestan también en las sociedades industriales y urbanizadas (Cohen 1969; Lewandowski 1980; Cohen 1985; Urban y Sherzer 1991; Abercrombie 1991; Friedrich 1991; Bertely 1998). Se trata de expresiones y manifestaciones que se relacionan con la historia social y política de cada pueblo o comunidad, y con el modo en que grupos específicos estructuran proyectos étnicos al interior de la sociedad envolvente.

Los profesores pueden estar seguros de que el proceso de migración del campo a la ciudad no rompe necesariamente las redes comunitarias de los indígenas migrantes, sobre todo en el caso de los sectores letrados, porque en éstos recae la responsabilidad de fortalecer, ampliar y renovar las redes sociales de pertenencia en la urbe, vía el uso estratégico del castellano escrito y los procesos de escolarización (Adler de Lomnitz 1975; Hirabayashi 1981; Rhett Mariscal 1997). Al lado de las actuales demandas comunicativas e informaciones culturales, la castellanización, la alfabetización y la escolarización, así como la formación técnica y profesional, no impiden necesariamente la vigencia de prácticas socioculturales distintivas. En la relación entre cultura y educación se expresa, en alguna medida, la relación entre la cultura local, la cultura nacional y la cultura globalizada

El Estado nacional confió en su capacidad de alterar «entre otros dispositivos a través de la cultura escolar en su versión endógena» el pasado, el presente y el futuro de los pueblos indígenas y tribales. Los contrastes en la historia social de la escolarización en estos pueblos indica, al contrario, la necesidad de construir propuestas educativas flexibles y diversificadas, sustentadas en el diálogo entre estos pueblos y los gobiernos nacionales (Gasché 1997; Urban y Sherzer 1991), así como en la construcción de sociedades incluyentes que articulen la igualdad ciudadana con los *diversos proyectos étnicos* (Villoro 1993, 1995).

Siguiendo con Escolano, si la intolerancia y los fundamentalismos se explican por los conflictos étnicos y religiosos que han motivado «o por lo menos justificado» tanto los sucesos del 11 de septiembre en Nueva York, como la emergencia de confrontaciones interculturales

en toda Europa «agregados los conflictos que encierra la guerra entre Estados Unidos de Norteamérica e Irak», las dificultades comunicativas entre las distintas sociedades y culturas del mundo parecen evidentes. En este contexto, la historia social de la escolarización podría convertirse en un insumo importante para que los maestros puedan contribuir en la construcción de un futuro donde el pasado amplifique sus posibilidades de comunicación y comprensión intercultural, aumente su capacidad de reconocer las *múltiples maneras de hacer escuela*, y los lleve a descubrir los procesos etnogenéticos que intervienen en la construcción de las diversas culturas escolares.

Bibliografía

Abercrombie, T.
1991 "Ethnic" and "national" discourses of identity", en G. Urban y J. Sherzer. *Nation -states and indians in Latin America*, University of Texas Press.

Adler de Lomnitz, L.
1975 *Cómo sobreviven los marginados,* México, España, Argentina: Siglo XXI Editores.

Anderson, B.
1993 Comunidades imaginadas. México: FCE.

Bertely, M.
1998a Educación indígena del siglo XX en México. En: P. Latapí (coord.) Un siglo de la educación en México. Tomo II. México. FCE.

Bertely, M.
1998b Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante. Tesis doctoral inédita. México. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Bertely, M.
2000 Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Buenos Aires, Barcelona. Colección Maestros y Enseñanza. Editorial Paidós.

Bertely, M. (inédito)
2003 La autonomía indígena en la historia social de la escolarización. Conferencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí, S.L. P., México. 19-23 mayo.

Bertely, M.

2003 Educación y diversidad cultural. En: M. Bertely (coord) Educación, derechos sociales y equidad. Estado del conocimiento. Tomo I. México. COMIE.

Blumer, H.
1962 Society as symbolic interaction. En: A. Roce (comp.) Human behaviour and social processes. Boston. Houghton Mifflin.

Cohen, Abner
1969 Customs and politics in urban Africa. University of California Press.

Cohen, Anthony
1985 The symbolic construction of community. New York. Routledge.

Comaroff, J. y J. Comaroff
1991 Of revelation and revolution: christianity, colonialism and consciousness in South Africa. Vol. I, Chicago & London. University of Chicago Press.

De Gabriel, N.
2001 Escolantes e escolas de ferrado. Vigo. Edicións Xerais de Galicia.

De la Peña, G.
1993 Individuo, etnia, nación: paradojas y antinomias de la identidad colectiva. En: E. Garzón Valadéz y F. Salmerón (de.) Epistemología y cultura. En torno a la obra de Luis Villoro. México. Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM.

De la Peña, G.
en prensa Articulación y desarticulación de las culturas. En: Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Madrid. Consejo Superior de Investigación Científica.

Diskin, M.
1991 Ethnic discourse and the challenge to anthropology: the nicaraguan case. En: G. Urban y J. Sherzer. Nation-states and indians in Latin America. University of Texas Press.

Erickson, F.
1987 Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. Anthropology and Education Quarterly. Vol. 18.

ETSA
1996 Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora. En: J. Godenzzi (comp.) Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco, Perú. Estudios y debates regionales andinos 93. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

Escolano, A.

2000 La historia de la educación después de la posmodernidad. En: J. Ruiz Berrio (de.) La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.

Escolano, A. y J. L. Álvarez
2002 Cultura, educación e historia. Entrevista a Agustín Escolano. En: Cultura y Educación 14 (3), 229-236. Madrid, España. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Esteban, J.
2002 La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica. En: Cultura y Educación 14 (3), 253-265. Madrid, España. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Friedrich, P.
1991 Los príncipes de Naranja. Un ensayo del método antropohistórico. México. Grijalbo.

Gasché, J.
1997 Educación intercultural vista desde la Amazonia peruana. En: M. Bertely y A. Robles (coord.). Indígenas en la escuela. México. COMIE.

Geertz, C.
1987 La interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa.

Goffman, E.
1970 Ritual de interacción. Buenos Aires. Tiempo contemporáneo.

Goody, J.
1977 The domestication of the savage mind. Cambridge. Cambridge University Press.

Hirabayashi, L. R.
1981 Migration, mutual aid and association: mountain zapotec in Mexico city. Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía. University of Texas Press.

Hobsbawm, E. y T. Ranger
1993 The invention of tradition. Cambridge University Press.

Jackson, J. E.
1991 Being and becoming an indian in the Vaupés. En: G. Urban y J. Sherzer. Nation-states and indians in Latin America. University of Texas Press.

Landaburu, J.
1996 Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe. Santa Cruz. Bolivia.

Lewandowsky, S.
1980 Migration and ethnicity in urban india. Karela migrants in the city of Mandras, 1870-1970. New Delhi. Manohar.

Lomnitz, Claudio
1995 Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano. México. Joaquín Mortíz-Planeta.

Mead, G. H.
1982 Espíritu, persona y sociedad. Barcelona. Paidós.

Mitchell, C.
1956 The kalela dance: aspects of social relationships among urban africans in Northern Rhodesia. Manchester University Press.

Parsons, E.
1936 Mitla. Town of the souls and other zapoteco-speaking pueblos of Oaxaca. México. Chicago & London. The University of Chicago Press.

Redfield, R.
1944 Yucatán. Una cultura en transición. México. FCE.

Rhett-Mariscal, W.
1997 Settling identities: citizenship and ethnicity in new settlement of oaxacan indigenous migrants in the San Quintin Valley, Baja California. Ponencia. LASA, 17-19 abril. Guadalajara, Jal. México.

Ricoeur, P.
1981 Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation. Cambridge. Carbridge University Press/Editions de la Maison des Sciences de l´Homme.

Rivera, Silvia
1986 Oprimidos pero no vencidos. Ginebra, Suiza. Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social.

Rockwell, E.
1980 La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa. Documento interno. México. Departamento de Investigaciones Educativas/Cinvestav.

Rockwell, E.
1996 Keys to apropiation: rural schooling in México. En: B. A. Levinson, D. E. Foley & D. C. Holland. The cultural production if the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice. State University of New York Press.

Terrón A. y Violeta Álvarez
2002 Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela. En: Cultura y Educación 14 (3), 237-252. Madrid, España. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Villoro, L.
1993 El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México. FCE.

Villoro, L.
1995 Igualdad y diferencia: un dilema político. En: Básica. Revista de la escuela y del maestro. México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro mexicano. Año II (8), noviembre-diciembre.

Viñao, A.
1999 Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales. Naucalpan de Juárez, Estado de México. México. Fundación Educación, voces y vuelos, I.A.P.

Viñao, A.
2000 Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. En: J. Ruiz Berrio (de.) La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.

Viñao, A.
2002 Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid. Morata.

Weber, M.
1977 Economía y sociedad. México. Fondo de Cultura Económica.

LA LECCIÓN DE ANATOMÍA
De la antropología operando en la escuela

Liliana Ruth Feierstein

Universidad Heinrich Heine (Düsseldorf)

Reunidos en torno a una mesa, fascinados por descubrir cómo funciona (y qué hay dentro de) la maravillosa "máquina humana" varios profesores de medicina se dedican a abrir un cuerpo (...) *muerto*. Están realizando una autopsia, abriendo un cadáver. Este cuadro de Rembrandt, escandaloso en su época (la medicina iba dificultosamente zafándose del poder de la iglesia para acceder a la posibilidad de abrir cuerpos- para de esta manera extender su conocimiento sobre los mismos) nos ilustra, de manera metafórica, la condición (o la consecuencia) de lo que sucede con los objetos que se abren y *diseccionan* para su estudio: están muertos o mueren en ese proceso. Justamente porque esa es la manera en que la relación se establece: al estudiar un cuerpo (o un sujeto, o un grupo social) interactuamos con éste como con un *objeto* (nuestro objeto de estudio) y, por tanto, a través de ese *proceso de cosificación* (entenderlo/ percibirlo como una *cosa)* vamos olvidando su condición humana, ya se trate de una persona o de una cultura.

La propuesta de este artículo es empezar a pensar si algo de esto sucede en relación a las investigaciones y acciones de antropólogos, diseñadores curriculares, pedagogos y maestros (incluyendo a los propios docentes indígenas) cuando nos proponemos trabajar sobre los famosos *contenidos étnicos*[1] para la educación intercultural. En esas investigaciones y traducciones que intentamos realizar para que, de algún modo -y aunque sea por la ventana- estos saberes ingresen a las escuelas, se cristalizan décadas de lucha por la legitimación de culturas minoritarias en la discusión sobre las *grandes fuentes del saber* (hasta hace unas décadas lo que "valía la pena" estudiar eran sólo producciones o textos de hombres -varones- blancos y europeos). Y, sin embar-

go, puede que -y aquí se centra mi pregunta- en ese proceso en que intentamos revalorizar aquellas culturas marginalizadas y despreciadas, en ese mismo proceso estemos, de forma inconsciente y como triste efecto no deseado, volviendo a destrozarlas.

En las últimas tres décadas, desde que comenzó a esparcirse por América Latina el debate en torno a la educación intercultural (incluyendo las distintas fases y modas que ésta atravesó: bilingüe, bicultural, para poblaciones marginadas, etc.) se volvió sistemáticamente a la pregunta -hasta ahora no del todo respondida- de cuáles serían los *contenidos* a enseñar en esa nueva educación. Mientras se avanzaba en el debate político y en la legislación específica, donde cada vez quedaba más claro el derecho de los grupos minoritarios a tener una educación *también* en su lengua y cultura (o, dicho de otra manera, que esta cultura ingrese a la escuela bajo la forma de contenidos legítimos de saber) los programas específicos del área de educación indígena no podían salir del interrogante: ¿*qué* enseñar? Más allá de *en* lengua indígena...*¿qué contenidos* pasarían a formar parte del currículum de la educación indígena?

A continuación bosquejaré brevemente algunas de las directrices y problemáticas que se dieron durante esta búsqueda de los contenidos para la educación indígena en México, entre 1974 y 1988[2]. Señalaré especialmente los ecos de gestos y concepciones que arrastramos desde la época de la conquista y que aún se repiten, de manera inconsciente, en muchas de nuestras prácticas en este ámbito. Tal vez pudiéramos, a partir del planteo de estos "anclajes", gestos y procedimientos, trasladar estos interrogantes a otras historias y contextos, a fin de reflexionar -y en lo posible mejorar- nuestras estrategias en este ámbito.

La Historia como sarcófago (la manipulación de la "herencia indígena" en México)

¿Qué Profeta, qué Sacerdote,
será el que rectamente interprete
las palabras de estas Escrituras?
Chilam Balam de Chumayel

La educación indígena[3] (EI) en México tiene una larga y compleja historia, que se remite a los primeros sacerdotes llegados con los conquistadores (Bartolomé de las Casas, Bernardino de Sahagún, etc.), pasando -entre otros muchos momentos claves- por la fundación del Co-

legio de Tlatelolco hasta la creación por José Vasconcelos en 1921 del Departamento para la Raza Indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de la Licenciatura para maestros indígenas por la Universidad Pedagógica Nacional, y llega a la actualidad convertida en una enredada madeja de debates y problemáticas.

Más allá de los numerosos intentos y -siempre "novedosos" planes- la situación del sector de educación indígena en este país no ha cambiado demasiado en todo este tiempo: su historia es una triste sumatoria de desigualdades, olvidos y fracasos. Empezar a pensar el por qué de tantos desaciertos es una de las tareas más urgentes en este siglo que comienza. Tal vez sea el tiempo de detener un instante el "hacer" y volver la mirada para recapitular un poco la historia de nuestro campo y poder reflexionar dónde están las "grietas" por las que venimos haciendo agua, cuál es el pantano en el que parecemos encontrarnos y del que, más allá de todas las buenas intenciones, no parecemos poder salir.

Dentro del continente americano el caso mexicano es de especial interés. No sólo por el importante lugar que ocupa en la época de la conquista sino por la posterior función que cumplirá el "pasado indígena" en la construcción del mito nacional. A diferencia de otros países latinoamericanos -Argentina, Chile, Guatemala, entre otros- los manuales escolares mexicanos ubican a los antepasados indígenas como origen mítico del país. El *indigenismo de estado* practicado en estas tierras resultó una situación especialmente conflictiva para los grupos autóctonos: su pasado les era expropiado para convertirlo en herencia nacional pero -a su vez- en esa metamorfosis se anulaba su existencia actual[4]. Relegados al estatuto de antepasados gloriosos las culturas indígenas fueron así enterradas vivas en el imaginario nacional mexicano. Veneración para los antepasados muertos pero ningún espacio para los indígenas vivos.

Reencontramos aquí el gesto que volverá a repetirse a lo largo de la historia (y de mi argumentación): la antropología *operando* los cuerpos -*casi* muertos- de culturas indígenas. Edificación del Museo Nacional de Antropología e Historia -volveremos al tema de la genealogía de los museos y del proceso de cosificación que los mismos implican- estampa del águila y del nopal en la bandera nacional, establecimiento de lugares de peregrinación histórico-turística (Tenochtitlán, Chichén Itzá, etc.). Dentro de la especificidad de lo educativo se desarrolló -como decíamos- un proceso similar: relegamiento de las culturas a los li-

bros de historia, campañas de castellanización masivas mientras -simultáneamente- se invertían grandes presupuestos en "documentar" (grabar, estudiar, elaborar gramáticas específicas, etc.) de los idiomas que estaban "desapareciendo". Interés por los productos (objetos) culturales acompañado de un desinterés - por los sujetos creadores/portadores de los mismos. Archivar "lo indígena" en el cajón de las reliquias pero borrar a "los indígenas" en su *diferencia*, integrándolos a la "sociedad nacional" (o -algunos siglos antes- a la civilización occidental, o a la religión cristiana, en las primeras versiones coloniales del mismo gesto).

La voz de los grupos indígenas, sin embargo, se dejó oír muy temprano en tierras mexicas. Ya en el Chilam Balam de Chumayel, en cartas enviadas por nobles indígenas a la corona española[5] y en diversos documentos se lee la preocupación de estos grupos por el destino de sus miembros y culturas.

En el período más actual que nos ocupa, uno de los rasgos particulares de la EI en este país fue la temprana organización de los docentes bilingües. Ya a principios de los setentas un pequeño grupo de maestros nahuas comenzaron a organizarse en la OPINAC (Asociación de Profesionistas Nahuas, A.C.) que, entre sus demandas fundamentales, exigía el derecho a una educación bilingüe y bicultural. En 1976 esta asociación se amplió a una federación nacional que incluía a diversos grupos culturales (mixtecos, zapotecos, etc.) y se extendía a nivel nacional (Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C., ANPIBAC). Ambas organizaciones produjeron un *corpus* de documentos político-pedagógicos únicos en la historia de la educación indígena ya que se trata -entre otras cosas- de una crítica a la misma y un intento de propuesta curricular para una educación bilingüe-bicultural elaborada -¡por primera vez!- por un colectivo de docentes indígenas[6].

La ANPIBAC fue ganando una fuerza política considerable y algunos años más tarde, como consecuencia de los nuevos debates en este sector, se crea dentro de la Secretaría de Educación Pública una nueva sección autónoma: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Esta comienza a funcionar en 1978 dentro de un amplio diálogo con la ANPIBAC y algunos años después este grupo consigue colocar a algunos de sus dirigentes en los más altos puestos de la DGEI. Esta situación es excepcional para América Latina pero la experiencia de la gestión de esta "burocracia indígena" dentro de la Secretaría de Edu-

cación Pública pareciera indicar que no alcanza con que miembros de las culturas minoritarias estén a cargo de la planificación de su propia educación. Si bien hubo algunos cambios interesantes en ese período, los problemas centrales siguieron siendo casi los mismos, girando sobre varios empecinados anudamientos, uno de los cuales siguió siendo el problema de los "contenidos vacíos". La pregunta sobre el *qué* enseñar seguía, más allá del entusiasmo y los diversos intentos, sin responder.

De huellas ilegibles y rompecabezas despedazados

Habría que empezar a trabajar, decíamos, a pensar sobre las causas de esta acumulación de fracasos en la historia de la EI, a pesar de los sueños, ilusiones y energía que muchos actores sociales invirtieron en este proyecto. Si bien, como en todo fenómeno social, las causas son múltiples y complejas yo ubiqué dos nudos de conflicto que quisiera plantear en este artículo[7]:

A un lado -el de la memoria indígena- la persistencia de las huellas de la historia -y en este caso de una historia dolorosa, la de un genocidio, la de la conquista- en los actuales discursos de los sujetos que pueblan el campo de la EI. Huellas que siguen permeando las miradas, heridas abiertas, cicatrices que constituyen identidad y que, por tanto, no podremos olvidar a la hora de diseñar nuevas políticas y estrategias para este sector, o simplemente de nuestro trabajo cotidiano en las aulas con -simultáneamente- el futuro y la memoria, es decir, con los niños indígenas herederos de estas culturas y estas historias. Además del dolor que esta memoria implica está el problema concreto del borramiento de las huellas culturales, cuyo ejemplo más nítido (¡nitidez del borramiento!) son los glifos mayas: uno de los primeros seis sistemas de escritura en el mundo... *que ya nadie puede leer*. El fanatismo de la conquista no sólo destruyó vidas sino que fragmentó las culturas indígenas (con total conciencia de lo que estaban realizando: quema de códices, matanza de intelectuales, etc.[8]). Volver a reconstruirlas como un sistema, desplegar esas *memorias empaquetadas*[9] para transmitirlas a las siguientes generaciones es un desafío a la vez complejo y fascinante[10].

Por el otro lado, ya desde la esquina de los tópicos escolares, el problema persistente, trabajado hasta el cansancio pero nunca resuelto del "hueco" en los contenidos de la EI, esto que yo llamo el problema

de los *contenidos vacíos*. Esta idea, que articula todo mi planteo, no significa que no existan saberes de los grupos indígenas que sean posibles de transmitir en la educación, de hecho cotidianamente se practica, en cada pueblito y comunidad, "educación indígena" si entendemos a esta como socialización de los niños en los saberes de estas culturas.

El problema se da, más bien, cuando se intenta "recolectar" y "traducir" esos saberes para que pasen a formar parte del currículum escolar. En ese proceso se "vacían" de significado, quedando como cáscaras huecas o pedazos arrancados a una cultura de la que conservan alguna de sus características pero que, más que representarla, sólo la evocan en su ausencia como piezas aisladas y desencajadas de un rompecabezas del que se ha perdido su imagen original.

A la complejidad que implica la lectura de un legado cultural que se ha formado en la clandestinidad y la resistencia se agrega la ingenua (no por eso menos loable en su intención) idea de querer "rearmar" estos pedazos en el contexto de una institución oficial y diseñada bajo la lógica occidental como es la *escuela*[11]. En ese intento muchas veces esos saberes, que han sobrevivido tantos siglos filtrándose entre sombras y silencios, quedan abrochados a prolijas currículas oficiales, como folklóricos fragmentos de alas de colores clasificadas en algún insectario olvidado en un cajón de experimentos.

Una colección de mariposas muertas: la DGEI a la caza de los "contenidos étnicos"

La pregunta sobre el *qué* enseñar, que pareció tan sencilla en un principio, comenzó a mostrar aristas complejas al comenzar los intentos de *operacionalización*, es decir, de hacer realidad el tan mentado *currículum intercultural* (o bilingüe-bicultural, como entonces se lo llamaba). Comenzó así desde la DGEI todo un "operativo" para la *caza* de estos saberes indígenas. La antropología se convirtió aquí en la disciplina-madre y se decidió formar a los docentes bilingües en las técnicas etnográficas y en la "investigación participativa", tan de moda en esos años. Se editaron una cantidad de materiales para que el maestro indígena fuera con sus niños a "investigar" en la comunidad. Diarios de campo, registros etnográficos, charlas con ancianos, recolección de canciones, descripción de creencias, mitos, ceremonias y festividades... La escuela comenzó así a cambiar su rol. De la tradicional función[12]

que Durkheim le había asignado "la socialización de las nuevas generaciones en la cultura de sus mayores"[13] pasó a convertirse -al menos en cuanto a los contenidos indígenas se refiere- en espacio de la pregunta, centro de investigación. En lugar de enseñar, de ahora en adelante la escuela iría a *preguntar* a los niños y a las comunidades. El nombre de uno de los materiales para maestros más difundidos en esos años, el *Manual para la captación de contenidos étnicos,* pone en evidencia el imaginario establecido detrás de estas nuevas estrategias. La escuela indígena se convertiría así en el agente que recolectaría estos saberes y, con la posterior ayuda de "especialistas" antropólogos los ordenaría, clasificaría y traduciría en contenidos a enseñar en la educación intercultural.

La estrategia pensada como un todo tiene finalmente algún gusto a absurdo. La escuela saldría así a "recolectar" conocimientos que las comunidades poseen para ficharlos, ordenarlos, organizarlos para... después (re)enseñárselos a los niños de esas comunidades. Pero... ¿no existían ya esos conocimientos en las comunidades? ¿Y no los aprenden los niños de todas maneras y más allá -o a pesar de- la escuela a través de su vida cotidiana en la comunidad? ¿Y no los deforma la escuela al archivarlos y organizarlos?

Volveremos sobre estas preguntas. Pero antes quisiera darle un poco de volumen histórico a esta problemática, porque algunos ecos que resuenan desde hace más de cinco siglos nos recuerdan que éste no fue el único intento de "*captación de contenidos étnicos*". Pareciera más bien que éste ha sido un gesto tan repetido a través del tiempo que ya casi podríamos considerarlo un *síntoma*, el síntoma de la *permanente encuesta*.

Una vieja y densa tela de araña

La "extracción" de saberes de grupos o comunidades no hegemónicos[14] (con diversos fines "declarados", sea para "ayudarlos", "rescatar sus culturas", "estudiarlos", etcétera) -en realidad, no importa demasiado la excusa presentada-, no es una práctica nueva sino que tiene varios siglos de historia. Ya desde los primeros años de la conquista existió una fascinación por las nuevas culturas encontradas en estas tierras, fascinación mezclada -en muchos casos- con un instinto asesino. Lo que algunos autores describen como *exotismo* dio lugar a distintas vi-

siones y prácticas sobre los *Otros* (es decir -en este caso- los grupos nativos) muchas de las cuales aún se encuentran presentes en nuestras actuales concepciones sobre las culturas indígenas.

Estas ideas sobre los *otros* encontrados en América fueron tejiendo una especie de tela de araña que permitía así *captar* (y "ordenar" dentro de los propios esquemas de pensamiento) estas "novedades". De representantes del Diablo a la tribu perdida de Israel[15], de animales a esclavos (recuérdese la discusión en el Vaticano acerca de si los indios eran o no personas y el famoso debate Sepúlveda-Las Casas[16]) comenzaron a elaborarse hipótesis, una más disparatada que la otra, para explicar la *diferencia*. En el trato directo con estos grupos esto se derivó en una doble estrategia: por un lado el intento de "convertirlos": el colegio de Tlatelolco fue el germen de este proyecto de "civilizar" a estos "salvajes".

Por otro, el *estudiarlos*, convirtiéndolos en *objeto* de las propias investigaciones. Sobre todo en las acciones de los monjes en los primeros tiempos de la conquista este *doble movimiento* podría parecer, a primera vista, de una ida y vuelta: mientras se enseñaba a los indios las escrituras y el latín (!) los misioneros estudiaban las lenguas nativas y comenzaban a confeccionar gramáticas específicas. Si acercamos un poco más la lupa a esta escena podríamos sin embargo divisar otros matices, que son los que me interesa destacar en este artículo.

El movimiento no es recíproco porque no se da entre dos *sujetos*, dos culturas que dialogan entre sí. Mientras se propone "civilizar" al indio en la "verdadera" cultura (y habría que recordar aquí las frecuentes comparaciones que se establecen entre indígena/ salvaje/ niño -en donde se ve a estas culturas como un "paso previo"- anterior en la "cadena evolutiva" -a la civilización europea- se estudia su idioma y su visión del mundo como un objeto exótico, con la misma mirada con la que se organiza un museo antropológico o una colección de esqueletos de dinosaurios: una *rareza*, una colección que permita entender algo de la complicada historia humana pero nada que produzca un diálogo o una posibilidad de divisar el *rostro* del otro. Al fin de cuentas, ¿cuándo se ha visto a un coleccionista intercambiar opiniones con monedas antiguas o con estampillas?[17]

Ambos proyectos están aún presentes, latiendo en nuestros programas de EI: integrar a estos grupos y, simultáneamente, "preservar" sus culturas. Ese doble y contradictorio mandato tiñe aún nuestras ac-

ciones en este campo al que probablemente sigamos divisando a través de las filigranas de tejidos ya empolvados, que cubriendo nuestras pupilas nos impiden divisar a los otros como sujetos y abrir nuestra escucha a su palabra.

De los archivos de Indias a los archivos "de indios": la antigüedad de la pregunta

El primer lado de la moneda, el de la "fagocitación", es el más conocido y criticado. De Tlatelolco a los últimos programas para educación indígena conocemos bien la tendencia que intentó la *integración* de estos grupos a las culturas dominantes. En ese proyecto la educación resultaba un elemento central: se convirtió en el espacio en que se podría enseñar, convertir, civilizar, educar al ciudadano u otros proyectos igualmente rimbombantes (dependiendo del responsable en turno de esa acción).

De los internados compulsivos para "nativos" en Canadá a la castellanización de los huilliches de la isla Chiloé el "programa civilizatorio" atravesó todo el continente (en sus diversas versiones: española, portuguesa, inglesa, francesa y con las diferencias correspondientes a las diversas políticas de colonización). De acuerdo a las políticas adoptadas, las culturas indígenas fueron -dependiendo de los casos nacionales- o bien "eliminadas" de la historia de la cultura universal o nacional ("desechadas en el basurero de la historia", diría Walter Benjamin) o bien relegadas a los orígenes míticos de la nación (este es claramente el caso mexicano, especialmente en relación a la mitificación del pasado náhuatl). En cualquiera de las dos versiones -el olvido o la mitificación- no existía espacio para los indígenas vivos: el indio del que se habla es el indio *muerto*. Como lo expresan los indios mixtecos en un documento:

> "Nuestra identidad, señores, no es un arcaísmo, algo congelado en el tiempo, sino un devenir, algo en continuo proceso de transformación, como todo lo que no es pieza de museo". (GC-85, 11).

Volvamos pues, al lado de la "extracción" de saberes indígenas. Desde Bartolomé de las Casas y Sahagún comienza, decíamos, a manifestar una cierta admiración por este nuevo mundo descubierto, al que

tratan de comprender, estudiar, *documentar* aun tejiéndolo de manera torpe con los mitos religiosos y medievales[18]. Se trata también de "dejar testimonio" de las culturas que están siendo asesinadas. Unas décadas más tarde esta ansiedad por la recopilación de información pasa a ser política oficial de la corona española, que ordena realizar unas *memorias por encargo*[19] a través de diversos -y larguísimos- cuestionarios que los ancianos indígenas debían responder. Allí se preguntaba sobre todo tipo de "rubros": alimentación, vestido, fiestas, costumbres guerreras, flora, medicina, etc. La similitud de estos cuestionarios con los que 400 años más tarde elabora la DGEI para "captar" contenidos étnicos produce escalofríos.

Algunos de los rasgos que habría que destacar son:

La *folklorización:* la mirada sobre los otros, sobre estos grupos es, en ambos casos, externa. Esto quiere decir: ¿cuánto de una cultura puede comprenderse desde el *afuera*? Ambas miradas, las de los entrevistadores de la corona española y los de la DGEI llegan a describir -como en muchos casos lo hace también la antropología- lo que ellos ven y entienden, es decir, la coraza o piel de esas culturas. Vestimentas, comidas, fiestas, ceremonias: formas, colores, sabores, donde la diferencia es obvia a los sentidos. Pero la particular construcción que esa cultura hace del mundo, el *corazón* de la misma (concepciones, ideas, sistemas de pensamiento y comunicación, etc.) son difíciles de entender desde la *observación* (aunque ésta sea *participativa*, modelo que estuvo tan de moda entre los antropólogos que incursionaban en el campo educativo y que se proponía como "modelo" de trabajo para recabar la información en las comunidades).

La *tamización*: las informaciones recolectadas por estos entrevistadores, además, no son tomadas en "estado puro" (tarea imposible por demás) sino que son filtradas (ordenadas, catalogadas) a partir del sistema de pensamiento, valores e interpretación del mundo del entrevistador y de los diseñadores de la encuesta. Las encuestas llevan en sí una lógica inconsciente, una manera de ordenar el mundo que no es la de las culturas a investigar. Gruzinsky, a propósito de las encuestas del virreinato comenta que: *(...) implicaban un desglose de la realidad con su prefabricado, sus supuestos previos, sus lógicas explícitas e implícitas, sus evidencias mudas, su organización inconsciente. Obligaba a todos los in-*

formantes indígenas a entregar datos pasados por el tamiz de categorías y asociaciones que no eran necesariamente las suyas (...) (Gruzinsky, 1995a).

Pacientemente y con los siglos se fue tejiendo esta red en la que los distintos contenidos indígenas eran "captados", apresados cual bichitos que caminaran en ella. Las grandes y pesadas patas de la lógica occidental fueron, sea bajo las garras de la religión o la antropología diseñando la tela: directrices y categorías en la que estos saberes serían ordenados, coptados, digeridos. Esta pesada red, llena de pedazos de saberes descontextualizados o disecados está aún presente en nuestras concepciones y prácticas en EI. Cuando más ignoramos su existencia más eficiente es pero, por otra parte, es difícil no pensar a través de ésta porque necesitamos de alguna manera ordenar nuestras concepciones del mundo. La única opción, la alternativa que nos queda es *deconstruir* el proceso de cosificación de estas culturas y comenzar a establecer un diálogo con sus miembros, es decir, comenzar a escucharnos convirtiendo la relación sujeto (investigador) /objeto (de estudio) en una relación entre dos sujetos de un diálogo. No es poco el desafío que este cambio epistemológico implica.

Entre cajones y etiquetas

Pero volvamos a los nudos de la historia. ¿Cuáles eran los planes para "tratar" la información recolectada? Tanto en las encuestas virreinales como en las de la DGEI se propone que, una vez "captados" los contenidos se proceda a su *archivación*. Es necesario ordenar las respuestas, catalogarlas, rubricarlas. El objetivo es establecer una *colección de saberes* similar, como decíamos, a un museo o insectario. Y como en estos, lo que está presente en ellos son objetos. Objetos *muertos*. Como el cuerpo sometido a autopsia en la imagen que abre este trabajo. Esos elementos culturales han sido arrancados de su contexto, reorganizados a través de la lógica del entrevistador, la entrevista, los diseñadores y todos los que participaron en el proceso. *Diseccionados*, despanzurrados para intentar comprenderlos. En todo ese proceso han muerto, por aislamiento -de su cultura original y de las interrelaciones que tenían con otros elementos de la misma- por mala interpretación -¿qué se ha entendido realmente de esto?- y por congelamiento -al "diseccionarlo"-

se lo ha clavado en ese instante, perdiendo la dinámica que tiene cualquier saber o elemento de una cultura, sus transformaciones en el tiempo.

Otra vez resuenan aquí los ecos sintomáticos de la Historia. El siglo XV, testigo de la sangre del "Descubrimiento", es el que ve surgir también los primeros museos en Europa. Antes existían colecciones privadas pero en ese momento se inauguran "colecciones públicas", lugares para la exposición de "rarezas". En México existía una colección con características similares: el zoológico de Moctezuma. Si bien las lógicas de *clasificación* y *archivación* estaban presentes, una diferencia central lo distinguía de las colecciones que comienzan a formarse en Europa: los animales y plantas del soberano azteca estaban -aunque encerrados- todavía vivos.

El basurero de la Historia

El tratamiento de la información, la catalogización en prolijos archivos y vitrinas se hubiera dado (...) si alguien se hubiera preocupado, en la burocracia virreinal o en la educativa, por guardar las respuestas dadas por las comunidades indígenas a estos cuestionarios. Lo que no parece haber sido el caso, ni en el siglo XVI español ni en las oficinas de la DGEI. Los resultados de las encuestas de la corona española fueron (...) *enviadas a España aunque nunca se explotaron, buen ejemplo del abismo que separa las curiosidades del estado de su capacidad de "tratar la información" que había recibido (...) Unas relaciones nunca salieron a la luz, otras fueron destruidas, algunas todavía esperan ser exhumadas.* (Gruzinsky, 1995a, 79).

En el caso de los múltiples cuestionarios redactados por la DGEI nadie sabe qué sucedió con las respuestas. En mis largos recorridos por las bibliotecas mexicanas encontré archivados algunos de los formularios y manuales utilizados para preguntar pero nadie sabe qué sucedió con las respuestas.

Pareciera entonces que lo importante en este proceso fue el *gesto de la pregunta*. Lo que los otros tenían para decir fue, en mayor o menor grado, desechado en el basurero de la historia. Tal vez porque las respuestas no eran las "esperadas", tal vez porque en ese lugar era preferible proyectar las propias ideas, idealizaciones y prejuicios sobre estas culturas y sujetos.

El síntoma de la pregunta sigue vigente. Volvió a repetirse incluso cuando los propios docentes indígenas de la ANPIBAC se encontraban en altos puestos de la DGEI[20]. Y, más recientemente, en un documento de 1996 la DGEI vuelve a plantearse el "salir a las comunidades" para "recabar información" (contenidos) para diseñar el currículum intercultural.

Escuela… ¿para qué?

Repensar el problema de los "contenidos vacíos" y del cíclico retorno de las preguntas/ encuestas, junto a la incapacidad para escuchar las respuestas podría llevarnos, entre otras posibilidades, a replantear el problema de escuela misma. La educación cumple -entre otras- la función social de mensajera entre generaciones, y no es casual entonces que haya sido en este ámbito donde se dieron algunas de las primeras reivindicaciones sociales de los grupos indígenas mexicanos.

El debate sobre *qué enseñar* tiene dos costados que habría que empezar a diferenciar. A un lado, el currículum escolar define qué instrumentos y contenidos de la(s) cultura(s) se les proporcionará a los niños en la escuela y que tendrán repercusión en su vida adulta. Este es un tema más que importante, sobre todo si se tiene en cuenta el poco -e irregular- tiempo promedio que pasa un niño indígena mexicano en la escuela (piénsese por ejemplo en los niños jornaleros migrantes). Por otro, estos contenidos, aunque pertenezcan a la "cultura dominante" representarán una diferencia considerable en el futuro concreto: en el México actual no es lo mismo, por ejemplo, que uno pueda o no comprender el idioma español.

Por otra parte, la inclusión en el currículum de contenidos derivados de los saberes indígenas pareciera tener que ver con otra necesidad, igualmente importante: la de legitimar estas culturas, la de que ingresen a la escuela como *contenidos legítimos de saber* (y, por qué no, la de que "no se pierdan" en la neblina de los tiempos). Esta es, sin embargo, una reivindicación político-social y no tiene que ver -al menos no directamente- con la formación de los niños. Pero es aquí donde tendríamos que detenernos a pensar, con sumo cuidado y en cada contexto (y según las propias decisiones y deseos de cada comunidad) *cómo* realizar este cambio, qué y de qué manera enseñar.

Desde mi perspectiva no deberíamos perder de vista dos peligros importantes en este proceso:

- el asesinato de las culturas en el proceso de disección, traducción y "tratamiento" para su ingreso a la escuela. A este argumento, que ya discutí a lo largo de todo el artículo, cabría nada más agregarle la posibilidad de repensar la misma concepción de escuela, recrearla, estirar sus bordes, imaginar (¡junto con las comunidades!) otros diseños mixtos que puedan ser simultáneamente espacio de recreación de diversas culturas (y dejar de intentar cada vez que las culturas indígenas se "adapten" a las formas heredadas de lo escolar, perdiéndose en ese proceso).
- el olvido de los sujetos de esta educación, los niños y niñas indígenas, por priorizar el problema de la legitimación político-social de los contenidos de sus culturas. Hay que trabajar en ambas direcciones pero evitando confundirlas. Si, como se dio hace algunos años en México, el "logro" de la EI es que, mientras la mayoría de los niños mexicanos debe aprobar dos materias para pasar de grado (español y matemáticas) los niños indígenas, en nombre de las "reivindicaciones étnicas" deben aprobar...*tres* (español, matemática...*y lengua indígena!*)[21] algo está funcionando mal en nuestras estrategias cuando, finalmente, les ponemos las cosas más difíciles a quienes, de por sí, ya las tienen complicadas.

Tal vez se trate finalmente de abandonar los delantales blancos y la mesa de disecciones y atreverse a establecer un diálogo con las comunidades. Diálogo abierto a la escucha del otro, donde sacudamos el polvo y las telas de arañas, donde intentemos no confundir a la escuela con un equipo antropológico, un zoológico o un museo y donde no olvidemos a nuestros niños que tienen tanto el derecho a una memoria y una identidad cultural propia como a una vida digna en estas sociedades.

Notas

1 Me refiero aquí a los saberes de las culturas indígenas que quieren transformarse en contenidos para el curriculum escolar. Estos han sido nombrados de distintas maneras a través del tiempo y en las diferentes regiones de América Latina. Si bien la denominación "contenidos étnicos" no es la que yo prefiero la utilizo en este artículo a fin de clarificar los "contenidos" curriculares a los que hago referencia.

2 Por razones de espacio y contexto me limitaré a dar un breve panorama de esta historia y problemática. El recorte temporal refiere a la especifidad del caso mexicano: particularmente, a la creación- en 1974- de la primera asociación de maestros indígenas (nahuas en este caso, la OPINAC) hasta 1988, fecha en que los docentes indígenas que habían llegado a ocupar altos puestos en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) abandonan esta institución. Para una versión más detallada y completa puede consultarse mi trabajo *Astillas en la memoria* (en adelante AM).

3 Cuando hablo de educación indígena me refiero, a fin de centrar la argumentación del artículo, la educación *para* indígenas que se impartió de la colonia en adelante. De más está recordar que también existió "educación indígena" en estas tierras *antes* de la llegada de los españoles, pero en ese momento funcionaba como totalidad y no se encontraba el problema de los "contenidos vacíos" que me interesa abordar en este artículo. Por el contrario, podríamos concordar en que aquella fue verdaderamente "educación indígena"… pero cinco siglos después me interesa centrar en el hueco, en este vacío de contenidos el debate sobre los problemas que heredamos en EI, que comienzan, justamente, con la conquista.

4 Uno de los ejemplos más claros- cuando no patéticos- de esta situación se dio hace unos años cuando el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas tuvo que "pedir permiso" al gobierno mexicano para utilizar las instalaciones del Museo Nacional de Antropología e Historia para realizar un encuentro.

5 Cfr. Brice Heath (1992).

6 Para una descripción y análisis de estos documentos puede consultarse AM.

7 Este artículo es un breve panorama de una investigación mucho más amplia sobre el tema que desarrollé en la Dirección de Investigaciones Educativas del CINVESTAV y que no puedo, por razones de espacio, describir aquí más detalladamente. Cfr. AM.

8 Una buena descripción del proceso de aniquilación de las culturas indígenas en la época de la conquista puede encontrarse en (Gruzinsky 1995a).

9 Véase Cf.AM.

10 Esta problemática de la *herencia fragmentada* de las culturas es lo que yo llamo "la memoria empaquetada" y la trato de manera más profunda en AM. Resulta claro que existe una dinámica interna de estas culturas nativas que se han reestablecido y reconformado como tales a través de los siglos. Es decir, mi argumentación no es que éstas sean "carentes" o "incompletas" pero sí que allí existen ciertas cicatrices imposibles de borrar y contenidos que ya no son recuperables… Me referiré más adelante al segundo problema relativo a estos contenidos en relación a la "traducción" de éstos a un sistema escolar: hay muchos saberes que todavía están presentes en las comunidades pero que son imposibles de traducir a un "curriculum" sin destrozarlos.

11 ¿Será necesario recordar aquí que la escuela, tal como la conocemos, no existió *desde siempre* sino que tiene una genealogía y es producto de una historia y una cultura específica?

12 Me refiero aquí a la función "formal" que el sistema educativo se autodesigna. Esto no implica que en la realidad funcione así (qué tanto y qué tan democráticamente

la escuela socializa los conocimientos de una sociedad es una discusión histórica en nuestro campo…). Por otra parte, existen las funciones reales del sistema educativo que todos nosotros conocemos, como el disciplinamiento de los cuerpos de los niños, la preparación de la futura mano de obra, la legitimación del sistema social hegemónico, entre otros. Para este tipo de análisis críticos del rol de la escuela puede consultarse, entre otros, Foucault, Bourdieu y Passeron (1976), Althusser, etc.

13 Véase Cf. Durkheim (1976).

14 No-hegemónicos refiere a grupos sociales que tienen una situación débil en las relaciones de poder establecidas en una sociedad (p.e., los grupos indígenas latinoamericanos frente a sus respectivas sociedades "nacionales"). Es importante dejar claro aquí que el poder no siempre depende de un criterio numérico: muchas sociedades tienen una población mayoritariamente indígena (Guatemala, Bolivia, etc.) y, sin embargo, estos grupos son minoritarios o no-hegemónicos en las relaciones de poder establecido. (Para un ejemplo aún más claro piénsese en la tiranía -por suerte ya relativamente desplazada- del *apartheid* en Sudáfrica: una -en cifras- absoluta minoría blanca hegemonizaba la "mayoría" del poder en esa sociedad).

15 Véase Cf. Boroni/Pieri (1992).

16 Respecto al debate sobre la "humanidad" de los indígenas hay que recordar la bula papal *Sublimus Deus* de 1537, que además de darles el status de "personas" condena la esclavitud. Unas décadas más tarde, en 1550/1 se produce en Valladolid el debate entre Juan Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de Las Casas donde también se dirime el tema de la esclavitud de los indígenas. Para más detalles puede consultarse, entre otros, Hanke (1992) y Todorov (1994).

17 Tal vez habría que recordar aquí que esta tendencia dentro de los colonizadores que se interesaba por los otros aún como "objeto" de estudio fue en algunos casos más "humana" que aquellos (a quienes no abordo en este trabajo pero que existieron, y en cantidad) que ante la diferencia simplemente optaron por la aniquilación del otro, sin plantearse siquiera alguna pregunta.

18 Cf. Bartra (1997 y 1998), Boroni/Pieri (1992) y von Kügelgen (1998).

19 La historia de estos cuestionarios (de los cuales hubo diversas versiones en 1568, 1570 y 1577) y el concepto de las "memorias por encargo" lo plantea Gruzinsky (1995a).

20 La experiencia específica de estos docentes indígenas a cargo de la DGEI y los cambios (o, más bien, las similitudes) en las políticas de la misma es un tema sumamente interesante pero que excede los límites de este artículo (puede consultarse AM). En todo caso baste aquí con mencionar que el vacío de los contenidos no pudo ser resuelto con la sola inclusión de indígenas en el diseño de políticas educativas...el proceso parece requerir de estrategias más complejas.

21 El planteo de esta contradicción puede consultarse en el documento DGEI-96.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo
1991 *Regiones de refugio*, Fondo de Cultura Económica.

Aguirre Beltrán, Gonzalo
1992 *Teoría y práctica de la educación indígena*, Fondo de Cultura Económica.
Aguirre Beltrán, Gonzalo
1993 *Lenguas vernáculas*, Fondo de Cultura Económica.
Anderson, Benedict
1997 *Comunidades imaginadas*, Fondo de Cultura Económica.
Bartra, Roger
1997 *El salvaje imaginario*, Era.
Bartra, Roger
1998 *El salvaje en el espejo*, Era.
Basurto, Paolo
1994 "Tolerancia y rigidez en las sociedades multiétnicas", en *Huaxyácac*, año 1., no.3.
Bertely Busquets, María
1997 *Escolarización como atributo de etnicidad en indígenas migrantes de Villa Hidalgo Yalalag, Oaxaca*, Ponencia LASA –abril.
Bertely Busquets, María
1998 "Educación indígena del siglo XX en México", en Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, Tomo II, Fondo de Cultura Económica.
Boroni, A. y M. Pieri
1992 *Maledetta Isabella, maledetto Colombo*, Marsilio Editori, Venezia.
Boon, James
1990 *Otras tribus, otros escribas*, Fondo de Cultura Económica.
Bourdieu, P. y J.C.Passeron
1996 *La Reproducción*, Fontamara.
Bourdieu, P.
1995 *¿Qué significa hablar*?
Brice Heath, Shirley
1992 *La política del lenguaje en México*, Confederación Nacional Campesina-Instituto Nacional Indigenista.
Brenzinger, Matthias
1993 "Lenguas minoritarias, un legado cultural", en *Diógenes,* no. 161, enero-marzo.
Buenfil Burgos, Rosa Nidia
1994 *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*, Departamento de Investigación Educativa-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Calvo Pontón, B. y L. Donnadie Aguado
1982 *El difícil camino de la escolaridad. El maestro indígena y su proceso de formación*, Secretaría de Educación Pública /Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
Calvo Pontón, B. y L. Donnadie Aguado
1992 *Una educación ¿indígena bilingüe y bicultural?* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
CEMCA
1988 *Indianidad, etnocidio e indigenismo en América Latina*, III-México.
De Certau, Michel
1995 "La larga marcha india", en: *La toma de la palabra*, Universidad Iberoamericana.
De las Casas, Bartolomé
1988 *Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias*, REI.
De Pury-Toumi, Sybille
1997 *De palabras y maravillas. Ensayo sobre la lengua y la cultura de los nahuas*, CNA.
Derrida, Jaques
1995 *El lenguaje y las instituciones sociales*, Paidós.
Derrida, Jaques
1997b *El monolingüismo del otro*, Manantial.
Derrida, Jaques
1998a *Espectros de Marx*, Trotta.
Durkheim, Emile
1976 *La educación como socialización*, Sígueme.
Elbaz, M. y D. Helly
1996 "Modernidad y posmodernidad en las identidades nacionales", en *Revista Internacional de Filosofía Política* Universidad Autónoma Metropolitana-UNED, n.7, Madrid.
Feierstein, Liliana
1974-1988 *Astillas en la memoria (de fantasmas, heridas y ausencias en los discursos de educación indígena- México*) Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Polítécnico Nacional, en prensa.
Feierstein, Liliana, Flores, Nayara y Diana Solares
1996 *Analfabetismo y población indígena en América Latina*, inédito.
Felix-Baez, Jorge, (comp.)
1996 *Memorial del etnocidio*, Universidad Veracruzana.
Felix-Baez, Jorge y Amado Rivera Balderas
1983 *La educación bilingüe-bicultural*: *¿encrucijada de las lealtades étnicas y de los conflictos de clase?* en Scanlon (1982, *infra*).

Florescano, Enrique
1995 *Memoria mexicana*, Fondo de Cultura Económica.
Forster, Ricardo
1991 *W. Benjamin/Th. W. Adorno: El ensayo como filosofía*, Nueva Visión.
Forster, Ricardo
1996 *La arqueología del saber*, Siglo XXI.
Forster, Ricardo
s/f *Qué es un autor?* Universidad Autónoma de Tlaxcala.
Ginsburg, Carlo
1995 "Señales. Raíces de un paradigma indiciario", en A.Gilly et al, *Discusión sobre la historia*, Taurus.
Glantz, Margo
1994 *La Malinche: sus padres y sus hijos*, Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional Autónoma de México.
Granja Castro, Josefina
1998 *Formaciones conceptuales en educación*, Departamento de Investigaciones Educativas- Universidad Iberoamericana.
Gruzinsky, Serge
1986 "La red agujereada. Identidades étnicas y occidentalización en el México colonial (siglos XVI-XIX)", en *América Indígena*, Año XLVI, no.3, julio-septiembre.
Gruzinsky, Serge
1995a *La colonización de lo imaginario*, Fondo de Cultura Económica.
Gruzinsky, Serge y C.Bernand
1996 *Historia del Nuevo Mundo*, Fondo de Cultura Económica.
Guzmán Gómez, Alba
1991 *Voces indígenas*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
Haig-Brown, Celia
1995 *Taking Control. Power and contradiction in First Nation Adult Education,* UBC Press.
Hurbon, D.
1993 *El bárbaro imaginario*, Fondo de Cultura Económica.
Illich, Iván
1994 "La expresión del ámbito vernáculo", en *Archipiélago*, no. 17, p.115-129.
Le Clézio, J. M. G.
1992 *El sueño mexicano o el pensamiento interrumpido*, Fondo de Cultura Económica.
León-Portilla, Miguel
1963 *Visión de los vencidos: Relaciones indígenas de la Conquista*, Universidad Nacional Autónoma de México.

León-Portilla, Miguel
1996 *El destino de la palabra. De la oralidad y los códices mesoamericanos a la escritura alfabética*, Fondo de Cultura Económica.
Levinas, Emmanuel
1993 *Humanismo del otro hombre*, Siglo XXI.
Levinas, Emmanuel
1995 *Totalidad e infinito*, Sígueme.
Levi-Strauss, Claude
1997a *El pensamiento salvaje*, Fondo de Cultura Económica.
Levi-Strauss, Claude
1997b *Antropología estructural*, Siglo XXI.
Lomawainma, K.Tsianina
1994 *They Called it Prairie Light: The Story of Chilocco Indian School*, University of Nebraska Press.
Mejía Piñeiro, M.C. y S.Sarmiento Silva
1991 *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*, Siglo XXI.
Miller, J.R.
1996 *Reading Photographs, reading voices: Documenting the History of Native residential Schools*.
Pineda, Luz Olivia
1993 *Caciques culturales: el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas,* Altres Costa-Amic.
Reissner, Raúl A.
1983 *El indio en los diccionarios*, Instituto Nacional Indigenista.
Rodríguez, Nemesio et al (ed.)
1983 *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) III, 2 tomos.
Rodríguez, Nemesio y Stefano Varese
1981 *Experiencias organizativas indígenas en América Latina*, Secretaría de Educación Pública.
Rodríguez, Nemesio y Stefano Varese
1996 "Las representaciones del Indio: una retórica de la alteridad", en *Debate Feminista: Otredad*, año 7, vol 13.
Sacristán, Gimeno
1990 "Curriculum y diversidad cultural", en *Revista FUHEM* no. 11, Alcalá, p.127-156.
Scanlon, A.P y J.L. Morin
1982 *Hacia un México pluricultural: de la castellanización a la educación bilingüe bicultural*, Porrúa.

Steiner, George
1992 *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*, Fondo de Cultura Económica.
Taylor, Charles
1993 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, Fondo de Cultura Económica.
Taylor, Charles
1996 "Identidad y reconocimiento", en *Revista Internacional de Filosofía Política,* no. 7, Madrid.
Tello Díaz, Marta
1994 *El mismo diablo nos robó el papel: dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
Tello Díaz, Marta
1992 *La conquista de América: el problema del Otro*, Siglo XXI.
Varese, Stefano
1983 *Indígenas y educación en México*, CEE-GEFE.
Villoro, Luis
1996 *Los grandes momentos del indigenismo en México*, Fondo de Cultura Económica.
Von Kügelgen Kropfinger, Helga
1998 *El indio: bárbaro y/o buen salvaje*? en: Amerística, Año 1, no.1, México.

Documentos

Se presenta aquí una selección de documentos revisados y producidos por las organizaciones de maestros indígenas y por la Secretaría de Educación Pública.

a) de organizaciones indígenas (incluyendo documentos comunes y textos firmados individualmente por sus miembros directivos)[1]

OPINAC
OPI-80: Nemilistli (Memoria): Tlachikonstilisti (Séptimo aniversario). (Incluye todos los documentos de la OPINAC entre 1974-1980).

ANPIBAC
A-76: Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, Huachinango, Puebla, Junio 1976.

A-77a: Segundo Encuentro Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, México, 1977.
A-77b : La ANPIBAC y su devenir histórico, México, 1977.
A-79a: I Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural. Materiales de Consulta, Oaxtepec, Junio 13-16 de 1979.
A-79b: Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena, Los Pinos, 11 de diciembre de 1979.
A-79c: Reunión de consulta sobre educación básica de 10 grados, convocada por la DGEI el 26 septiembre de 1979. En A-80.
A-79d: Declaración de Oaxtepec, 16 de Junio de 1979.
A-79e: Lengua nacional vs. lenguas indígenas, Franco Gabriel Hernández, 1979.
A-79f: De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural Conferencia del 1/8/79.
A-79g: El Curriculum oculto del Maestro Indígena Bilingüe, Alonso López Mar. En A-79 a.
A-79h: Nuevas alternativas de educación indígena- Septiembre 1979. En: A-81b.
A-80: Los indígenas y su política educativa, I Congreso Nacional, Los Remedios, Ixmiquilpan, Octubre 1980.
A-81a: El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación indígena bilingüe bicultural , 1981.
A-81b: La ANPIBAC y su devenir político, Guelatao de Juarez, Oax,. Junio de 1981.
A-82a: El Instituto nacional indigenista y la educación bilingüe bicultural – Severo Hernández Hernández, en Scanlon, 1982.
A-82b: El posgrado en educación bilingüe bicultural para maestros bilingües en la Universidad Pedagógica: un proyecto impostergable- Alonso López Mar y Nemesio Cruz Martínez, en Scanlon, 1982.
A- 82c: Nuestra lucha por la educación bilingüe bicultural: reflexiones de un maestro náhuatl- Natalio Hernández Hernández, en Scanlon (1982)
A-83: Reencuentro con nuestra educación, Natalio Hernández, en Nemesio Rodríguez y otros, 1983.

Compilaciones

GC-85: Garduño Cervantes, Julio, *El final del silencio: documentos indígenas de México*, La red de Jonás, 1985.

Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI)

Consejo Nacional de Pueblos Indígenas-1: Conclusiones sobre educación, 1er. Congreso Nacional del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, Janitzio, Mich.- Oct.1975). En A- 80.
Consejo Nacional de Pueblos Indígenas-2: Conclusiones sobre educación, II Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (s/f), en A-80
Consejo Nacional de Pueblos Indígenas-3: Conclusiones sobre educación, III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas. En Garduño Cervantes, 1985.
Documentos de los firmantes del Pacto del Valle de Matlazinca (todos en GC-85)
Pacto del Valle de Matlazinca 77a: Educación bilingüe y pluricultural en las regiones indígenas.
Pacto del Valle de Matlazinca 77b: Pacto del Valle de Matlazinca
Pacto del Valle de Matlazinca 81a: Llamado a las mujeres mazahuas
Pacto del Valle de Matlazinca 81b: Llamado a los jóvenes mazahuas

Otros documentos

C-II E: Conclusiones del II Encuentro de Organizaciones Indígenas Independientes de México, Centroamérica y el Caribe. En: GC –85.
MP-76: Manifiesto de París, 1976. En GC-85.
CS-77: Carta de Sucua, 1977. En GC-85.
DT-79: Declaración de Temoaya. En GC-85.
GCH-96: Recuperar la lengua madre, Gran Consejo de Huilliches de la isla de Chiloé, Chile, en *América Indígena,* Julio 1996.
PZ-96: El grupo Cultural Zanhe Xbab Sa: Diversos pensares zapotecos para recobrar la dignidad, en *América Indígena*, Julio 1996.

Memorias de Congresos sobre Educación Indígena

II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe, *Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina*, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN), 1996.
Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), Propuesta Maya de Reforma Educativa Nacional, *Seminario de Educación Maya por la Paz*, Xelju' Quezaltenango, 1996.

b) de organismos oficiales:

Instituto Nacional Indigenista (INI), *Técnicas y métodos de castellanización y alfabetización*, Folleto para Promotores Culturales Bilingües, por el Prof. Ignacio León Pacheco, INI, 1969.

Instituto Nacional Indigenista (INI), *El problema indígena y la educación en México*, SEP/INI, 1972.
Instituto Nacional Indigenista (INI), *Programa de castellanización. Informe anual 78/79* (programa de educación para todos). SEP-INI, 1979.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual para la enseñanza del español a niños indígenas monolingües*, 1979.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual de organización de la Dirección General de Educación Indígena,* 1981.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Bases generales de la educación indígena*, 1985a.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual de capacitación de la promotora para realizar la investigación participativa*, 1985b.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena*, 1985c.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual del maestro de educación preescolar indígena*, 1987a.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual para la captación de contenidos étnicos*, 1987b.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural,* 1987c.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Bases y lineamientos para el establecimiento y desarrollo de las acciones de fortalecimiento curricular en educación indígena*, 1987c.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual del supervisor de educación preescolar indígena*, 1991a.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Proyecto de donación de banderas y bandas de guerra a escuelas de educación indígena*, 1991b.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *La educación indígena en México*- Congreso de Educación Intercultural Bilingüe América Indígena, 1995.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*, Documento inicial de referencia- Octubre, 1996.
Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Programa de acción*, 1997.

c) de instituciones que trabajan el tema y que no están conformadas por representantes indígenas:

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), *Una propuesta de Apoyo en la creación de un Bachillerato para la Formación de Técnicos en Educación rural bilingüe-Intercultural en Chiapas* (inédito), 1996.

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), -Organización de los Estados Americanos (OEA)- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) -III *Reunión regional de especialistas sobre educación bicultural y bilingüe*, 1980.
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), "Informe final de la reunión técnica regional sobre alfabetización en situaciones interculturales y plurilingües", en *América Indígena,* Vol.XLII, no.2, 1981.
Convenio del Primer Congreso Indigenista Interamericano Pátzcuaro, Michoacán, 1940.
Grupo de Barbados, *Declaración de Barbados II: Indianidad y Descolonización en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1979.
Grupo de Barbados, "Declaración de Barbados III", en *Huaxyácac,* año 1, no.3, 1994.

Notas

1 Tanto los documentos de OPINAC como los de ANPIBAC son compilaciones de un sinnúmero de documentos pequeños, declaraciones, memorias de congresos, conclusiones de mesas de trabajo, etc.; no sólo de estas organizaciones sino trabajos de toda Latinoamérica relacionados con el tema de la educación indígena. Por cuestiones prácticas sólo se señala el nombre de los documentos específicos pero estos no agotan el rico material que se encuentra en las compilaciones. Si el/la lector/a está interesado/a en revisar estos materiales gran parte de ellos han sido recientemente fotocopiados para consulta en la biblioteca del DIE-CINVESTAV.

LA IMPORTANCIA DEL PROCESO DE APROPIACIÓN EDUCATIVA EN TATUTSI MAXAKWAXI

Angélica Rojas Cortés

Doctorante Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social- Occidente Guadalajara, Jalisco, México.

En este capítulo presento el caso del Centro Educativo *Tatutsi Maxakwaxi*[1], que es una secundaria ubicada en la localidad huichola de San Miguel Huaixtita perteneciente a la comunidad de San Andrés Cohamiata.

Pretendo mostrar la importancia que tiene la apropiación que los huicholes tienen de la secundaria para la vinculación del proceso educativo con los intereses de la comunidad y el contexto del que forman parte los jóvenes y cómo esto redunda en procesos de significación para los alumnos.

Se trata de un estudio etnográfico que trata de responder principalmente a las siguientes preguntas: ¿cómo se conforma el proceso educativo en Tatutsi Maxakwaxi? y ¿qué produce este proceso educativo en los alumnos?

Educación indígena y apropiación

La educación ha sido uno de los principales instrumentos para llevar a la práctica cotidiana las diferentes políticas oficiales a través de la alfabetización, castellanización y difusión de la "cultura nacional". Las políticas de educación indígena no sólo no han tenido los efectos esperados, sino que han tenido otros resultados no necesariamente planeados. Si bien parecen haber logrado la formación de sujetos que a través de la educación escolarizada se convierten en intermediarios en-

tre el Estado y las comunidades indígenas, las intenciones y prácticas de estos maestros no necesariamente coinciden con las del Estado.

La idea de homogeneizar a la población mexicana a través de la educación parecía tener en el fondo una idea de imposición de valores, lengua, cultura a sujetos pasivos y, por ende, más que sujetos, objetos a los que se pudiera moldear, transformar sin tomar en cuenta su calidad de sujetos con historia, intereses y capacidades para crear, actuar, transformar o decidir sobre aquello que se les pretendía imponer. Una de las razones del aparente "fracaso de la educación indígena" parece ser precisamente que en la aplicación de las políticas educativas, los indígenas participan como sujetos sociales de acuerdo a sus propios intereses, cuestión que parece no haber sido prevista.

Muchos de los indígenas de la nueva categoría de intermediarios culturales y políticos, que construyeron su indianidad como elemento de resistencia, encabezaron organizaciones llamadas "indias". Estos indígenas pretenden reivindicar la posición étnica. Las demandas de la lucha india son de carácter agrario, social y cultural, relacionadas entre sí. Son reclamos que tienen que ver con la búsqueda de mayor participación política y reconocimiento de las diferencias culturales, de formas de representación, espacios públicos, donde se propicie el poder de decisión sobre los proyectos que les conciernen; en definitiva se busca la *ciudadanía étnica*[2].

Uno de los aspectos que refleja esta búsqueda en el ámbito educativo es la cada vez mayor participación directa por parte de los indígenas dando forma a nuevas organizaciones e instituciones para hacer operar la educación que ellos quieren para sus hijos[3].

Estudios recientes han mostrado la complejidad de las relaciones entre las mediaciones culturales, los procesos sociales y han resaltado la agencia humana y con esto cuestionado la homogeneidad de la cultura escolar como imposición y matizado los contrastes entre los diferentes niveles de socialización. Desde esta perspectiva se han enfocado en la construcción de significados y prácticas y se han centrado en el sujeto, la actividad y el contexto sociocultural.

El concepto de apropiación ha contribuido al análisis de la educación desde esta perspectiva. Bonfil Batalla al introducir su noción de control cultural hace una tajante separación entre los elementos culturales y las decisiones propias y ajenas, en donde la cultura apropiada se forma "cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre ele-

mentos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias" [G. Bonfil, "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", p.175].

Sin embargo, si bien la educación escolar fue una imposición para los indígenas ahora es una necesidad y, por el otro lado, aunque los contenidos escolares también son impuestos, diferentes investigaciones con indígenas mazahuas[4] muestran la generación de adaptaciones escolares espontáneas, tanto de parte de maestros como de alumnos, ya que los conocimientos con los que cuentan de la cultura local sirven como punto de partida que introducen en el trabajo escolar formas de participación culturalmente significativas. La incorporación de estos conocimientos previos, que se realizan de manera selectiva, representan la preservación de particularidades socioculturales mazahuas a la par de la adquisición de códigos de la sociedad mayoritaria. Por lo anterior, surge la pregunta ¿la escuela es un elemento cultural totalmente ajeno a las comunidades indígenas?

Considero que para hacer una análisis sobre un proceso educativo, que tiende hacia lo intercultural, tomando en cuenta el concepto de apropiación, es necesario una concepción que permita analizar los diferentes ámbitos, niveles de decisión y negociaciones que se presentan en el ámbito educativo, en el que de alguna forma han participado los indígenas y donde no se contrapone de entrada lo ajeno de lo propio. En este sentido me parece que el término de *apropiación participativa*, aporta elementos para observar la complejidad presente en las escuelas.

Rogoff define el concepto de *apropiación participativa* como el proceso por el cual los individuos, a través de involucrarse y prepararse en una actividad, la cambian y manejan de acuerdo a esa experiencia previa y a sus propósitos futuros. El enfoque se desarrolla en los cambios activos implicados en un evento o actividad que se va desenvolviendo y en el que la gente participa[5].

La relación entre el individuo y el medio ambiente social y cultural se presenta al tener como unidad de análisis la actividad o evento considerando las contribuciones de los individuos, sus compañeros y las tradiciones históricas y materiales y sus transformaciones. Los eventos son extensiones de actividades previas y se dirigen a metas futuras. Al participar, los individuos contribuyen en el sentido de los cambios del evento porque además su forma de participación tiene que ver con la construcción de propósitos respecto a las situaciones.

Para entender la actividad como un todo Rogoff plantea otros dos conceptos que reflejan diferentes planos del evento sociocultural: la participación guiada y el aprendiz. El primero tiene que ver con los procesos y sistemas de coordinación y comunicación entre las personas mientras participan en la actividad y el segundo se refiere a los individuos que participan junto con otros y que tienen como parte de su propósito, el desarrollo de una participación más madura por las personas menos experimentadas de la comunidad, desde donde se observa tanto la naturaleza de la actividad como su relación con las prácticas e instituciones de la comunidad en que ocurre.

Estos dos conceptos colaboran con una comprensión más integral del proceso de apropiación al abarcar las relaciones de la actividad con las instituciones y el contexto, así como las relaciones interpersonales, desde perspectivas que permiten distinguir las formas y niveles de participación y las contribuciones de los diferentes aspectos que son considerados dentro de una actividad y con esto comprender su transformación.

Los huicholes y la educación

Los huicholes, o *wixaritari* como ellos se denominan, habitan principalmente en el estado de Jalisco, pero su territorio abarca además porciones del estado de Nayarit y una pequeña parte de los estados de Durango y Zacatecas. Son un pueblo sumamente religioso en donde el ciclo ceremonial y el ciclo agrícola se encuentran fuertemente entrelazados "vinculado a través de sus antecesores con un pasado mítico-primordial, que a pesar de haber adoptado algunos elementos cristianos, mantienen una religión mesoamericana fuertemente arraigada en su historia y en su entorno". (P. Liffman, "Representatividad y representación política entre los wixaritari (huicholes)".

Existe un fuerte reconocimiento y orgullo de su identidad, fortalecida por los intercambios con otros pueblos indígenas y por un nuevo contexto de transformaciones, motivado por diferentes acontecimientos y exigencias internacionales[6] y por las demandas reivindicativas de los movimientos indios.

Los primeros intentos por llevar la educación escolar a la sierra huichola se dieron en plena época revolucionaria, posteriormente se instalaron dos internados, pero estos esfuerzos no fueron muy fructífe-

ros debido al clima de inseguridad, al ausentismo de los profesores y a la resistencia de la población de llevar a sus hijos a la escuela. Con el tiempo el Instituto Nacional Indigenista (INI) fue capacitando promotores huicholes que laboraban en las escuelas y comenzó a fundar albergues. Para 1968 existían 14 promotores huicholes que trabajaban en 11 escuelas.

A principios de los ochenta se crea en Jalisco el Departamento de Educación Indígena. Actualmente en la sierra huichola hay 61 escuelas primarias de las cuales 15 son de organización completa (con 1 maestro por grado escolar y que cubren los 6 grados) y el INI cuenta con 14 albergues. Existen 7 telesecundarias en la zona, pero al momento de realizar la presente investigación sólo había una en la comunidad de Tuxpan.

Los frailes franciscanos cuentan con una escuela internado en Santa Clara. Hasta 1991 también había una en San Miguel, en esta fecha la comunidad pidió a los franciscanos la escuela y actualmente depende del DEI y los maestros son huicholes.

San Miguel Huaixtita, localidad donde se desarrolla el centro educativo *Tatutsi Maxakwaxi*, se caracteriza porque, en comparación con otras comunidades, es de donde han salido más jóvenes a estudiar a la ciudad, impulsados por los franciscanos y por una enfermera estadounidense que vivió muchos años en esa localidad y principalmente porque, mientras en otras comunidades tenían miedo de que los jóvenes por estudiar se olvidaran de su cultura, la familia Sánchez (familia predominante en San Miguel) animaba a sus integrantes a prepararse escolarmente.

San Miguel se distingue, y es distinguida por otras comunidades, por ser la localidad donde hay más personas preparadas escolarmente y donde han desarrollado estrategias para continuar con esta preparación. Su principal línea de búsqueda de la ciudadanía étnica es la educación. Es la única localidad que cuenta con una preparatoria abierta, está en negociaciones para instalar una preparatoria técnica incorporada a la Universidad de Guadalajara y ha creado una secundaria (que no es telesecundaria) y que asumen como propia.

La apropiación de Tatutsi Maxakwaxi

Hay tres factores que han sido determinantes para que los huicholes sientan como propia la secundaria. Al exponerlos me referiré

también al proceso de creación del centro educativo y a la forma en que han participado los huicholes desde el comienzo:

a) La creación de la secundaria fue a iniciativa de los propios huicholes, quienes participaron desde la planeación

En agosto de 1993, autoridades huicholas de San Andrés Cohamiata -en específico una de las autoridades de la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas de Jalisco (UCIHJ) quien más tarde sería el Procurador de Asuntos Indígenas del Estado- pidieron a una ONG llamada Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI) su colaboración para la creación de una escuela secundaria técnica que fortaleciera la "cultura huichola".

Es así que tanto las autoridades como AJAGI comienzan a trabajar la idea del centro educativo y la presentan a través de un documento en otra asamblea de la UCIHJ.

A partir de entonces el personal de AJAGI se entrevista con investigadores que trabajan sobre el tema y con diferentes autoridades huicholas para ver la viabilidad de la propuesta. Las comunidades nombraron a un grupo de autoridades y maestros quienes viajaron para conocer diferentes propuestas educativas a través de talleres con mixes, zapotecos y en el Centro de Educación para el Desarrollo Rural (CESDER). Personal de este Centro guió a los huicholes en el planteamiento de los objetivos de la secundaria y a esbozar de forma preliminar los planes de estudio.

Los huicholes que asistieron al taller se distribuyeron entre sí la presentación de esta información, en asambleas comunales y de la UCIHJ, para que fuera analizada en toda la región huichola de Jalisco. A partir de entonces comienza a configurarse la propuesta educativa de la secundaria. Los objetivos permanecieron igual y constituyen las líneas generales hacia donde tiende la labor de los asesores no huicholes en la formación de los maestros huicholes. En estas asambleas se decidió, además, que el centro educativo se instalara en San Miguel, por ser la comunidad de donde egresan mayor número de alumnos de la primaria.

AJAGI realizó un taller con maestros de San Miguel y San Andrés para dar a conocer a profundidad la propuesta de la secundaria y enriquecerla con sugerencias. Se hizo otro más con ancianos, mujeres y hombres adultos y niños sobre los elementos culturales que el centro educativo debía incorporar. Las autoridades de San Miguel eligieron a

seis maestros huicholes. Los ancianos decidieron que el centro educativo se llamaría *Tatutsi Maxakwaxi* en honor al constructor del primer *tuki* (templo ceremonial), "nuestro abuelo cola de venado". Todo este proceso se realizó a lo largo de dos años.

b) Validación y compromiso del centro educativo desde "el costumbre"

En septiembre de 1995 se realizó la inauguración de la secundaria, presidida por ancianos y *mara'akates* (chamanes), quienes bendijeron el lugar. Se han realizado dos ceremonias de sacralización: una el día de la inauguración del centro educativo que iniciaba con un aula de cartón y la otra cuando se terminaron de construir las dos primeras aulas de ladrillo. Estas bendiciones se realizaron de la misma manera que se bendice un *xiriki* (adoratorio familiar). Esto le da a la secundaria un carácter simbólico y da muestra de la apropiación al introducirla, desde el inicio, en su propio mundo, en su cultura, en "el costumbre". Estas bendiciones y el nombre que se le dio a la secundaria reflejan además uno de los sentidos que para los huicholes tiene la escuela y que es expresado de la siguiente manera:

> El xiriki es para educar, (así) la secundaria también es para educar, para que la cultura siga en el futuro […] para que no se haya olvidado para el año 2000.
> El nombre lo dice todo: Tatutsi Maxakwaxi, es el tronco de todo lo que nace para las ramas […] para que no se pierda, para que se extienda la verdad; para que la cultura no se entierre, porque los antepasados así lo piden [Comentarios de maestros del centro educativo citados en M. Von Groll, La acción del otro, p. 103 - 104].

Estos acontecimientos provocaron temor entre los maestros ante la gran responsabilidad que implicaba la sacralización de la secundaria. Es por esto que los maestros asumen su responsabilidad como un cargo, esto es, un compromiso muy fuerte para los huicholes no sólo con la comunidad, sino con los antepasados.

c) El conflicto como fortalecedor de la apropiación

La escuela comenzó a funcionar en medio de dos conflictos. Por un lado, durante los meses de septiembre y octubre de 1995, se desató un enfrentamiento entre huicholes y franciscanos. La UCIHJ decidió

desalojar de sus instalaciones a los misioneros. Esta decisión surgió por dos razones principales. La primera fue que los misioneros franciscanos comenzaron a construir un templo católico cuya forma algunos huicholes encontraron parecida a la de un *tuki*[7]. La segunda fue la petición al obispo, por parte de la UCIHJ y el presidente de bienes comunales de San Miguel Huaixtita, de una parte de las instalaciones misioneras ubicadas en esta localidad, para ser utilizadas por el centro educativo *Tatutsi Maxakwaxi*. La petición fue negada por el obispo.

Este problema se magnificó con una campaña de medios de comunicación, en uno de los cuales se atacaba directamente a los miembros de AJAGI, calificándolos de zapatistas, de protestantes y narcotraficantes que manipulaban a los huicholes según sus intereses. También se atacaba a líderes huicholes, específicamente al director de la secundaria, a quienes llamaron caciques[8].

Después de varias reuniones entre ambas partes y representantes del gobierno estatal, no se llegó a un acuerdo, lo que conserva aún el problema de una forma latente, pues los misioneros franciscanos siguen en la sierra huichola.

El segundo conflicto surgió a partir de inconformidades de maestros huicholes respecto a la Directora de Educación Indígena del Estado, principalmente porque no era indígena y porque, según algunos, colaboraba con los franciscanos: "Había una mujer en la Dirección de Educación Indígena que no nos apoyaba, queríamos que fuera un indígena; que supiera de lo nuestro, de Educación Indígena. (La que ocupaba el puesto) luchaba (aliada) con los franciscanos, que quieren educar, controlar, (quieren) el poder." [Comentario de un maestro del centro educativo citado en M. Von Groll, *La acción del otro*, p. 150].

Estas inconformidades desembocaron en una huelga donde se unieron maestros huicholes y nahuas de la zona sur de Jalisco, culminando con la destitución de la encargada de la dependencia[9]. Al presentarse el proyecto del centro educativo *Tatutsi Maxakwaxi* a la directora de Educación Indígena antes de su destitución, negó el apoyo argumentando la falta de recursos, sin embargo, poco tiempo después propuso a las comunidades huicholas la creación de una telesecundaria en San Miguel Huaixtita.

Uno de los huicholes a los que la directora de Educación Indígena les propuso directamente la secundaria, es un maestro de *Tatutsi Maxakwaxi* quien comenta:

> Ella (la directora de Educación Indígena) me dijo que apoyara la telesecundaria y yo le dije: yo la apoyo si usted me apoya primero: ella no quiso, quiso que yo la apoyara primero… así yo me negué… Hemos estado trabajando (esto de la secundaria) más de dos años. ¿Por qué iba yo a dejarlo? Este conflicto es malo porque causa divisionismos […] divide a la comunidad […] los confronta con la comunidad y los franciscanos. (La secundaria) Es mi proyecto, la gente le echa más ganas; cooperan todos, luchan por él […] ayudan más [Comentario de un maestro de la secundaria citado en M. Von Groll, La acción del otro, p.52].

Este comentario es un ejemplo de la prioridad de una secundaria en la que los huicholes han trabajado para lograrla frente a una telesecundaria propuesta. Es claro que el profesor se refiere a la primera como *su* proyecto, el proyecto de la comunidad.

Los huicholes ante estos problemas defendieron el centro educativo mostrando una apropiación del mismo. En lugar de abandonar el proyecto o cambiarlo por una telesecundaria, ante los obstáculos a los que se enfrentaba, lucharon en defensa del centro educativo por considerarlo suyo.

El conflicto en el que se vio envuelto el centro educativo obligaba a los huicholes a tomar una postura y ésta fue en favor de la secundaria. Ante la imposición de la telesecundaria, el considerar la secundaria suya ya no tenía marcha atrás; habría realmente que responsabilizarse de ella y de esta manera lo asumieron la comunidad, autoridades y maestros.

Los tres puntos antes mencionados: la iniciativa de los huicholes por crear una secundaria, la relación que tuvo desde el inicio con "el costumbre" y los conflictos, son elementos fundamentales para que los huicholes se apropiaran la secundaria y el tomar esta postura de alguna manera llevaba implícito y/o los obligaba a clarificar los intereses y objetivos que tienen sobre el proceso educativo.

Intereses

Las demandas de los huicholes, como las de otros indígenas, tienen su base en los problemas sobre el territorio. La tenencia de la tierra está estrechamente ligada a la mitología y prácticas culturales huicholas. Las reivindicaciones territoriales se basan en los derechos reconocidos a través de títulos virreinales y en los discursos míticos, de las

autoridades tradicionales, sobre las mojoneras limítrofes. Este dato muestra cómo los huicholes acuden a la cultura como herramienta política para legitimar sus demandas. Esto produce además, una revalorización del ser huicholes apoyados, respaldados y confirmados por la alianza creada a nivel nacional con otros indígenas.

De esta manera el territorio es concebido mucho más allá que un espacio físico, se vincula con lo comunitario. Esto es a lo que Liffman, en su artículo sobre las nuevas articulaciones políticas entre las bases sociales de las comunidades *wixaritari*, llama *territorialidad cultural*, la "delimitación de la comunidad no sólo en términos geográficos, sino también en cuanto a los derechos de residencia, participación, representación, discurso y poder político" [P. Liffman, "Representatividad y representación política entre los wixaritari (huicholes)", p.3].

Al mismo tiempo, entre sus reclamos está el de superar el estado de subordinación en el que se ubican. Los huicholes conciben el idioma español como una de las herramientas que ha provocado esta subordinación, como un elemento de poder que ha impulsado la dominación de aquel que no sabe hablar bien español.

> Las palabras sirven para aclarar o para confundir, las palabras se utilizan también para dominar. El que maneja bien las palabras puede mandar a quien no maneja bien las palabras. El pueblo Wixarika habla su idioma propio que es una lengua muy antigua de México y por medio de ella le cantamos a nuestros dioses para que llueva y haya vida y salud para todos. Por no conocer bien el idioma español hemos sufrido. Nos han considerado ignorantes, analfabetas.
> Nos han quitado tierras. Han venido a estudiarnos y a decidir por nosotros nuestro destino. Con distintas ideas han venido a nuestra casa a implantar maneras de ver la vida que atentan directamente con nuestra cultura [Fragmento de una carta de las autoridades wixaritari dirigida al Presidente de la República].

Los huicholes asocian el sufrimiento, el engaño y el poder de decisión al manejo del idioma español. Esta es una de las razones por las que dentro de las autoridades civiles eligen por lo menos a un "estudiado", ya que la escuela ha sido una de las principales vías para el aprendizaje del español y los códigos de la sociedad mayoritaria.

Esta visión permite entender que una de las inquietudes de los padres de familia respecto a la escuela es que sea un lugar donde sus hi-

jos aprendan español y todos los conocimientos que otros jóvenes no huicholes aprenden en la escuela, para interactuar con la sociedad mayoritaria con las menos desventajas posibles, además de que la comunicación escrita entre huicholes también se da en español debido a que la escritura en *wixarika* es relativamente reciente.

Además existe una preocupación, de parte de los diferentes actores que intervienen en la conformación del centro educativo, de cumplir con los requerimientos de la Secretaria de Educación Pública (SEP). Por un lado, para que los estudios sean reconocidos oficialmente y con esto poder continuar con los siguientes grados de preparación escolar pero, por otro lado, como un reclamo de acceder al derecho de estudiar lo mismo que otros jóvenes estudian.

Estos aspectos considerados importantes los relacionan con las expectativas que tienen de sus hijos en un futuro. Estas se podrían dividir en dos formas no excluyentes. La primera refiere a un apoyo en servicios, ya que se aspira a que los alumnos sean enfermeros(as), maestros(as), abogados(as), entre otros. El interés en que los alumnos apoyen a la comunidad a través de una profesión, habla de un proceso donde los huicholes quisieran llegar a ser sujetos en las decisiones que les atañen, al formar cuadros que participen en actividades consideradas necesarias en donde todavía, en algunos casos, son puestos ocupados por no indígenas.

La segunda, que es en la que coinciden con mayor énfasis padres de familia, maestros, autoridades y líderes comunitarios, es en formar jóvenes que lleguen a ser líderes e intermediarios políticos que contribuyan al cambio en la relación étnica, al fortalecer su identidad y buscar, a través de la acción, respeto y el reconocimiento de derechos colectivos.

El camino que lleva a alcanzar las esperanzas que la comunidad tiene respecto a los jóvenes, no sólo se deja en manos de los maestros y de las actividades escolares (como veremos más adelante las adaptaciones que realizan los huicholes en el centro educativo tienen relación directa con esas expectativas), sino que las autoridades involucran a los alumnos de la secundaria en actividades que tienen que ver con estrategias de defensa en la relación étnica y con la participación pública; ambas situaciones son concebidas como apoyo a la comunidad.

Algunos alumnos de tercer grado han sido elegidos para ocupar algún puesto durante las asambleas comunales, han sido comisio-

nados en algunos trabajos de reivindicación territorial o en eventos donde se reúnen diferentes pueblos indígenas. Esto es una manera de probar los conocimientos adquiridos en la secundaria y una forma de comenzar a adentrarlos en las expectativas que de ellos se tienen. De esta manera la formación se extiende más allá del espacio escolar, en una vinculación comunidad-escuela cuya relación son los objetivos y el sentido que se le da a la socialización en los diferentes niveles (comunitario y escolar).

Debido a que la creación del centro educativo ha sido apoyada por asesores no huicholes, quienes también son actores con preocupaciones, interpretaciones e intereses resulta interesante reconocer que mientras los huicholes resaltan la dimensión política los asesores no huicholes resaltaban el aspecto cultural. Para entender estas diferencias veamos un poco el trabajo de AJAGI y su relación directa con los huicholes.

Desde 1990 el Trabajo de AJAGI se ha centrado en la reivindicación territorial y en cuestiones de producción, aspectos estrechamente relacionados con la "cultura huichola", pero al mismo tiempo con implicaciones políticas muy fuertes. Al crear la secundaria, AJAGI trataba de deslindarla de cuestiones políticas sobre todo después de los conflictos a los que se enfrentó en sus inicios. Esto con la intención de asegurar la permanencia de la secundaria más allá del cambio de Secretario de Educación del Estado (quien apoyaba el centro educativo)[10].

Por otro lado, el resaltar la cuestión cultural tenía que ver tanto con el diagnóstico realizado por los propios huicholes, donde era evidente la discrepancia entre lo escolar y la cultura local, como con la petición de apoyo por parte de las autoridades en donde señalaban que querían una escuela que fortaleciera la "cultura huichola".

El trabajo de AJAGI ha consistido en elaborar la planeación del centro educativo junto con los huicholes, realizar los trámites de incorporación, conseguir contactos de otras experiencias similares y establecer relaciones con fundaciones y organizaciones nacionales e internacionales que financien el proyecto. La administración de *Tatutsi Maxakwaxi* ha estado a cargo de AJAGI, siempre informando a la comunidad, aunque se está capacitando en administración a un maestro quien ya se ha hecho cargo de algunas partidas de recursos.

También AJAGI, con apoyo voluntario de personal de una universidad (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente) y

una secundaria privada (SIGNOS), ha capacitado a los maestros del centro educativo y juntos han elaborado el plan de estudios. AJAGI se encargó de la organización interna de la secundaria, en sus inicios, y poco a poco ha ido quedando en manos del director de la misma, quien tomó posesión de su cargo en agosto de 1997.

Actualmente la colaboración de AJAGI se ha inclinado a la capacitación y formación de maestros y a fomentar los contactos con fundaciones financiadoras. Además, para los huicholes, constituye un respaldo institucional que les da seguridad en el trabajo que están desarrollando. La presencia del director de la secundaria ha aumentado la confianza en los maestros y por lo tanto, poco a poco, el desplazamiento de la necesidad del respaldo de AJAGI.

Si bien en la elaboración del plan de estudios y currículo participaron tanto asesores como huicholes, son los maestros y el director quienes toman las decisiones cotidianas ante las diferentes contingencias y problemas que se viven diariamente, pero además en la manera de aplicar los planes de estudio. Por lo general en las asambleas tanto comunales como de la UCIHJ se presentan informes sobre la secundaria, abriendo así la oportunidad de que la comunidad, comente, pregunte, o manifieste sus inquietudes respecto al centro educativo.

La comunicación entre huicholes y asesores no ha sido fácil. Los asesores no tienen siempre la información suficiente sobre la cultura y realidad huichola, no se han llegado a unificar criterios metodológicos para dar la asesoría[11] y no siempre hay paciencia para escuchar a los huicholes.

Maren Von Groll en un estudio sobre relación intercultural en *Tatutsi Maxakwaxi* entre huicholes y no huicholes señala que en la comunicación entre ambos actores sigue habiendo "indicios de una influencia unilateral, cuando (los no indígenas) hablan más por ellos (por los indígenas) que con ellos". La autora muestra que el discurso empleado por el no indígena en esta comunicación conjuga varios conceptos incomprensibles para los indígenas, lo que le da un carácter desigual al diálogo, que más bien es transferencia de información, muchas veces, inaprehensible.

Por otro lado, esta misma autora plantea cómo los huicholes ante estas situaciones de comunicación unilateral, responden de acuerdo a las expectativas del "otro".

> A esta forma de comunicación unilateral, situación ya muy conocida por el indígena, que sabe contestar de tal forma que el cuestionador obtenga una respuesta satisfactoria, se hace evidente mediante una pregunta reveladora de uno de los participantes indígenas (en un taller impartido por AJAGI) en un tema incierto sobre el tema de autoridad: ¿qué es lo que quieren escuchar? [M. Von Groll, *La acción del otro. Análisis de un proyecto de una secundaria huichol*, p. 91].

El trabajo de AJAGI enfocado a la tenencia de la tierra y proyectos productivos, con una visión en ocasiones idílica de la "cultura huichola", la petición concreta de una escuela que fortalezca la cultura, el temor del futuro de la secundaria al relacionarla con cuestiones políticas y las dificultades de comunicación entre huicholes y no huicholes explican de alguna manera el énfasis que los asesores le dan a la cuestión cultural. Y por otro lado, el contraste con los objetivos de los huicholes, para quienes si bien es importante el aspecto cultural, éste se encuentra en un marco de intereses políticos fruto de la relación étnica en la que han vivido históricamente y del momento actual de reivindicación de la *territorialidad cultural*.

Adaptaciones escolares

Los intereses arriba mencionados se encuentran plasmados en varias adaptaciones informales y formales. Muestro más ampliamente dos formales: adaptaciones en los planes de estudio de acuerdo al contexto y las asambleas de alumnos como creación de una situación educativa más allá de los planes de estudio.

Planes de estudio

Desde AJAGI, la importancia de relacionar los contenidos exigidos por la SEP con configuraciones sociales, situaciones históricas y actuales de los huicholes tenía una intención más bien didáctica, en el sentido de tomar el contexto en el que viven los alumnos para mayor comprensión de los conocimientos de la sociedad mayoritaria, que éstos adquirieran un sentido al vincularse con su propio mundo y al mismo tiempo para fortalecer la identidad huichola.

Sin embargo, para los huicholes, de acuerdo a los objetivos encuadrados en lo político mencionados anteriormente, se ha creado un

camino para lograr las expectativas de preparación en los jóvenes en dos sentidos: la adquisición de códigos de la cultura mayoritaria y de conocimientos sobre la situación de los huicholes. Ambos sentidos deben construir un escenario de interacción étnica que favorezca a los huicholes o por lo menos se eliminen desventajas por falta de estos conocimientos.

Si bien desde los planes de estudio se introducen temas para que los alumnos tengan mayor conocimiento de la situación de los huicholes, en las clases observadas (20) estos son los temas que enfatizan los maestros: en el taller de actividades comunitarias que conjuga historia, geografía y civismo, estudian la geografía e historia de la región huichola, la estructura política y los principales problemas que se viven, como el conflicto con los franciscanos y el de los límites territoriales.

Existen otros temas que al ser impartidos se relacionan con la región huichola. Para la clase de matemáticas, en el tema de los censos poblacionales, los alumnos realizan un censo socioeconómico de las diferentes localidades que forman parte de San Miguel. Para el tema de los ecosistemas, en el taller de ciencias (biología, física y química), los alumnos de tercer año realizan un diagnóstico del ecosistema de los lugares donde viven. Los problemas de tenencia de la tierra y el de los franciscanos también son tratados en la clase de español, donde los alumnos leen artículos al respecto con el fin de ejercitar este idioma.

En el taller de derechos indígenas se revisan sobre todo el artículo cuarto constitucional y el Convenio 169 de la OIT como herramientas que ayuden en la defensa de los derechos que tienen los huicholes como indígenas. También se han realizado talleres impartidos por AJAGI sobre territorialidad y derecho indígena donde se proporcionan datos detallados sobre todo de los problemas de tenencia de la tierra. En estos talleres, además de los alumnos, se han invitado a personas de la comunidad (líderes y ancianos); en ellos se ha tratado la historia de las invasiones y las acciones que han desarrollado los huicholes para la reivindicación territorial.

En esta relación, de contenidos plasmados en los planes de estudio, al ser llevada a la práctica, resaltan los problemas que viven los huicholes en la situación étnica, los que se podrían clasificar hasta el momento en socioeconómicos y políticos. Pero, además, se proporcionan herramientas legales para defender los derechos que tienen como indígenas.

Otras adaptaciones desde los planes de estudio tienen que ver con la "cultura huichola", éstas se podrían clasificar en dos modalidades: dependiente de los planes de estudio regidos por la SEP y central en la clase de cultura *wixarika*.

En la primera modalidad, dentro de todas las materias, desde la elaboración del plan de estudios, con base en los temas del programa que exige la SEP, se relaciona algún aspecto de la "cultura huichola". En la práctica se parte de los conocimientos locales para después abordar los nacionales y universales. Por ejemplo, para la clase de historia en el tema de "los antepasados de los seres humanos", se incluye la historia huichola sobre la creación. En biología cuando toca el tema del ciclo hidrológico, el plan de estudios incluye también la creación de las nubes según la mitología huichola. Sobre todo en esta materia, al vincularse al taller de agroecología, se retoman objetos, técnicas y herramientas locales para después incorporar nuevos conocimientos. En la clase de español se retoman las poesías y cantos huicholes para explicar lo que es una metáfora.

Con respecto a la segunda modalidad la "cultura huichola" se incorpora, en específico, a través de las clases de lecto-escritura *wixarika* y de cultura *wixarika*. En ésta última, impartida por el maestro Miguel (el "anciano" de la escuela), no existía ningún plan de estudios establecido, el maestro soñaba los temas que debía tratar con los alumnos.[12] Para los primeros dos grados, el maestro da explicaciones generales de las ceremonias religiosas cuando éstas se van viviendo en la comunidad, además de historias, fábulas y cuentos.

Para la clase con el grupo de tercer grado el maestro busca en libros (principalmente del INI y del Departamento de Estudios de Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara) artículos sobre la "cultura huichola" para ser leídos y comentados en clase. Toma en cuenta los acontecimientos cotidianos y extraordinarios de la comunidad en la búsqueda de las lecturas. Estas lecturas se caracterizan por tratar a la "cultura huichola" en relación con la sociedad mayoritaria.

La intención que tienen los maestros al introducir aspectos de la "cultura huichola" en la secundaria es que los alumnos valoren y conserven su cultura frente al "otro" no huichol y fortalezcan así su identidad huichola. Gran parte de los alumnos estuvo en albergues para poder asistir a clases, esto mermaba su contacto con situaciones familiares de transmisión cultural. En particular para el maestro de cultura

wixarika la reflexión de corresponsabilidad es la salvación de la "cultura huichola", que se ve amenazada por la introducción de costumbres consideradas *Teiwaris* (mestizas) que aumenta con la apertura de medios de comunicación con la sociedad mayoritaria. De ahí la importancia de la escolarización de la cultura concebida como un espacio de discernimiento sobre el contacto étnico que racionalice la continuidad de la cultura.

Todo esto tiene sentido al relacionarlo con las expectativas que se tienen sobre los alumnos. Si el deseo principal es formar líderes comunitarios e intermediarios políticos que apoyen y defiendan a su comunidad, resulta necesario no sólo conocer los códigos de la sociedad mayoritaria, sino también los problemas y los medios para defender su posición en la relación étnica para lo cual es necesaria la identidad cultural. De esta manera los alumnos tienen una formación que refleja en *qué* es necesario apoyar y defender a su comunidad, *para qué* defenderla y *con qué* herramientas.

Asambleas de alumnos

Una de las experiencias que mayor impacto tiene en los alumnos es una asamblea escolar realizada por ellos mismos todos los viernes, la que puede durar hasta 3 horas según los puntos a tratar. La asamblea constituye una práctica de resocialización que conjuga tanto contenidos (la convocatoria y el acta se escriben en español) como prácticas de vitalización de actividades comunales, ya que al ser una réplica de las asambleas comunitarias los alumnos reciben formación sobre el *deber ser* (actitudes y comportamientos) y el *deber hacer* (actividades) en los espacios de participación política de la comunidad.

Las asambleas de alumnos demuestran la dinámica de toma de decisiones y organización, al dar cabida para que los alumnos discutan sobre su propia experiencia escolar y la actuación de los maestros, la que incluso llegan a cuestionar. Pero también son tomadas como una instancia de educación política, como lo manifestó un maestro después de que el presidente del comité de alumnos rindiera su informe.

> Es difícil para el compañero guiar a un grupo, pero esto sirve para cuando trabajen en la comunidad, en la práctica es cuando aprende uno, nadie te dice cómo hacerlo. Esto, la asamblea, nació desde la formación de líderes, los de segundo y tercero ya saben. Al estar frente a

> un grupo, se cierra el mundo. Estamos aquí también para aprender cómo nos podemos organizar, no sólo leer y escribir, si surge un problema no hay que correr, hay que enfrentarlo. Para eso tenemos esta asamblea, para discutir problemas y asuntos [Registro de asamblea de alumnos. 12 de septiembre de 1997].

El maestro señala la función de las asambleas como un espacio complementario de aprendizaje y formación para los alumnos en la organización y discusión de problemas. La importancia de formarse en estos aspectos es fundamentada en las expectativas a futuro con respecto a los alumnos, que el mismo maestro manifiesta al referirse al trabajo del presidente de los alumnos.

Esto da a las asambleas un sentido específico como una instancia importante para aprender al hacer y no sólo cuestiones de organización o de resolución de problemas, sino de cómo guiar a un grupo y perder el miedo de tener una participación pública. El que los alumnos pierdan el miedo a hablar en público es una preocupación permanente en los maestros y uno de los principales objetivos a lograr en la formación de los alumnos.

Otra de las funciones importantes en la asamblea es que los alumnos practiquen la lectoescritura en español. Aunque la asamblea se desarrolla en huichol, la convocatoria y el acta se elaboran en español (Esto también sucede en las asambleas comunales).

Los alumnos aprendieron a escribir en huichol hasta que entraron a la secundaria. Aunque existen libros en huichol para los tres primeros grados de primaria, los maestros y alumnos de la secundaria aprendieron a leer y escribir en huichol hasta apenas hace dos años y los alumnos que cursan actualmente tercero de secundaria tuvieron maestros nahuas.

A pesar de que las asambleas se desarrollan en huichol, los alumnos optan por redactar el acta en castellano, debido a que "es difícil escribir en huichol y más para leer" ya que "nos acostumbramos a escribir en español".

En cada asamblea se elige una mesa de debate integrada por presidente, secretario y escrutador. Para los alumnos el puesto que tiene mayor importancia es el de secretario, éste es quien redacta el acta y lee la de la asamblea anterior. En una de las asambleas decidieron que se anotaría el nombre de los alumnos que van ocupando ese puesto para

que no se repitieran y todos pudieran ser elegidos y que consultaran con el maestro de español para mejorar la redacción, decisión que no se toma para los otros puestos.

Al darle mayor importancia al puesto de secretario que a los demás, resalta un interés específico de aprendizaje de las habilidades que implica la elaboración del acta. La rotación de alumnos en este puesto y la petición de ayuda al maestro de español aumentan la importancia de la enseñanza-aprendizaje en la asamblea, no sólo para dejar a un lado el miedo a tener un puesto, sino también para la formación en cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura en español para todos los alumnos de la escuela.

En la asamblea como situación educativa resalta la relación con los intereses de formar líderes comunitarios e intermediarios políticos ya que por un lado, constituye un espacio de formación respecto a formas de organización comunitaria, de participación pública y por otro, proporciona herramientas para la interacción con los no huicholes. De esta manera se complementa de alguna forma con las adaptaciones en los planes de estudio, mencionados en el apartado anterior, ya que en estos se forma en el *qué*, *con qué* y *para qué* y en las asambleas los alumnos se forman en el *cómo*, desde la organización interna de las comunidades.

El proceso educativo y los intereses de los alumnos

Hasta el momento, hemos visto cómo el proceso de apropiación de la secundaria propicia adaptaciones escolares relacionadas con los intereses y expectativas comunitarias.

En este apartado presento además de los intereses de los alumnos los cambios que en éstos tiene que ver el proceso educativo y la recepción de los alumnos a las adaptaciones anteriormente mencionadas, con el fin de identificar el impacto que tienen en relación a procesos de significación. Ya que como dice Miguel Bazdresch: "Lo educativo de la acción no depende sólo de la intención de los sujetos actuantes, sino de la 'constitución' de dicha intención en la acción constructiva de procesos de significación." En donde "el constitutivo central del significado es la vivencia del sujeto, pues el significado es dirigir la mirada a una vivencia que nos pertenece…con base en la reflexión lo vivido pasa de experiencia a entendimiento […] podemos significar su valor, es decir, va-

lorarla" y "la acción es una actividad orientada al futuro, contiene una anticipación. La acción es la ejecución del acto proyectado" [M. Bazdresch, *Vivir la educación. Transformar la práctica*, p. 36-38].

Intereses de los alumnos y su transformación a través del proceso educativo

Los principales motivos por los que los jóvenes quieren inicialmente estudiar secundaria, que es por lo general una decisión personal, son para aprender español, poder tener acceso a la escolaridad que tienen los jóvenes de la ciudad, la oportunidad de convivencia con jóvenes de su edad y por aprender cosas nuevas. Los principales factores que influyen en que los alumnos estudien en *Tatutsi Maxakwaxi* o en cualquier otra escuela surgen a partir de los comentarios de experiencias vividas en la ciudad, donde cuentan que sufren mucho por alejarse de sus familias, que son muy exigentes académicamente y que se necesita dinero en efectivo para sobrevivir.

Los alumnos reconocen que la secundaria a la que asisten es diferente, en primer lugar porque la asumen como una "escuela de los huicholes" y no del gobierno y porque en ella se imparten conocimientos sobre la región y "cultura huichola". Sin embargo, esta no es una variable importante para la elección en el momento de entrar a estudiar secundaria.

A los estudiantes les preocupa que el centro educativo cumpla con los requisitos de la SEP, ya que de esta manera pueden obtener un certificado necesario para demostrar sus estudios y para continuar, en caso deseado, la educación escolarizada posterior. Por otro lado, al cumplir la secundaria con los requerimientos de la SEP quiere decir que están estudiando lo mismo que otros jóvenes. Con estas bases exigen todas las actividades que incluye una secundaria entre las que se encuentran clases de inglés y conmemoraciones cívicas.

Lo expuesto hasta el momento son las inquietudes de los jóvenes antes de entrar a la secundaria y de vivir el proceso educativo de *Tatutsi Maxakwaxi*, inclusive son los intereses manifestados por los alumnos de primero. Sin embargo, en el caso de los alumnos de segundo y con mayor énfasis en los de tercero, las inquietudes se van complementando conforme avanza su proceso educativo.

El proceso escolar ha contribuido a definir sus expectativas a futuro, sobre todo en los alumnos de tercer grado, expectativas que antes de entrar a la secundaria no tenían; éstas se encuentran dentro del discurso comunal intercultural. Uno de los objetivos que los alumnos desean lograr a largo plazo es seguir estudiando pero siempre hablan de regresar para "apoyar y defender a su comunidad". Al hablar de defender a la comunidad involucran la situación de los huicholes en la relación étnica política-cultural, haciendo referencia primordialmente a los problemas territoriales.

Entre sus inquietudes se encuentra el tener una participación pública comunitaria: en las asambleas comunitarias, estudiar alguna profesión, generalmente aquellas que son reconocidas como necesarias para prestar servicios y que tienen reconocimiento en la comunidad por lo que constituyen referentes para los alumnos como: odontología, medicina, enfermería, veterinaria y leyes.

Otro tipo de participación a la que algunos aspiran, o simplemente a la que saben que pueden estar designados en el futuro, es a tener algún cargo civil: agente municipal, comisario de bienes comunales o delegado efectivo de la UCIHJ. Se conciben estos cargos como una gran responsabilidad donde deben ser mediadores entre los huicholes y la sociedad mayoritaria en favor de los primeros, apoyándolos, defendiéndolos y representando sus decisiones.

Si bien para los alumnos inicialmente la razón principal de ir a la escuela es aprender español, conforme van subiendo de grado reconocen la importancia de que en la escuela conozcan más sobre la región huichola y sus problemas. Incluso algunos, como parte de este proceso, dan prioridad al conocimiento de los problemas de los huicholes, por lo menos en esta etapa de estudios, al compararlo al aprendizaje del español que queda para una etapa posterior. El presidente de alumnos comentó: "hay que conocer bien los problemas y luego español para hablarlos" [Conversación informal con el presidente del comité de alumnos. 1 de noviembre de 1998].

El aprendizaje del español adquiere importancia para la defensa de los huicholes en la relación étnica y resulta significativo al relacionarse con la esperanza de tener un cargo civil. Además, constituye un medio importante de acceso a la información.

El reconocimiento de la importancia de conocer los problemas es parte de los frutos del proceso en el que se entretejen e impulsan los

intereses de la comunidad y los maestros respecto al futuro de los alumnos y, en el fondo, de la comunidad.

Respecto a las adaptaciones sobre la "cultura huichola", en específico la clase destinada especialmente a este tema existen diferentes opiniones entre los alumnos. Hay quienes reconocen la importancia de la clase como una manera de reafirmar los conocimientos culturales "Es el costumbre, es muy importante porque es lo del pasado, así lo voy a recordar, en la primaria no lo daban" [Conversación informal con un alumno de segundo grado. 4 de octubre de 1997].

En general, para otros alumnos, esta clase no es lo que ellos esperan. Cuestionan los conocimientos sobre la cultura del mismo profesor porque no es sabio y porque no les cuenta todo lo que quisieran saber. Una variable que interviene en este caso es la duda de la legitimidad de conocimientos, en tanto que se duda de la investidura del mismo maestro.

Para los alumnos cobra mayor importancia la práctica cotidiana de la cultura que la cultura teorizada. Resaltan las fiestas, ceremonias y ritos huicholes donde dicen se "hace la cultura". Con esto le dan un sentido fundamental de recreación a la cultura en las representaciones prácticas simbólicas que reafirman en ellos el sentido de continuidad de tradiciones y con esto la identificación étnica. En cambio, el sentido que tiene para ellos la clase de cultura es para recordar, para no olvidar. No es lo mismo hablar de una ceremonia que hacer una ceremonia, aunque es importante cuando no tuviste la oportunidad cuando eras niño de que te hablaran de las ceremonias.

¿Qué sentido tienen para los jóvenes las asambleas de alumnos?

Las asambleas tienen gran impacto en los alumnos ya que es algo cercano a ellos, saben lo que es y que en el futuro, como comuneros, tendrán algún tipo de participación en las asambleas comunales. Pero además porque se relaciona con las expectativas que el mismo proceso educativo va abonando en ellos y que la misma comunidad tiene respecto a los jóvenes. Por otro lado, es un espacio importante de organización y comunicación escolar. Es evidente el entusiasmo, la responsabilidad con que toman los alumnos las asambleas.

Los estudiantes reconocen ciertos elementos que la asamblea les proporciona como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En algunas entrevistas reconocen que en las asambleas aprenden a organizarse, a solucionar problemas y a perder el miedo a hablar en público, que es una de las funciones de la asamblea.

> "De la escuela las asambleas nos sirven (porque) podemos aclarar los problemas o arreglar para que algunos compañeros no tengan problemas y para que ahí, ahí mismo se arreglen, también para que podamos participar con público para perder el miedo"
>
> Para que ya de ahí se vayan formando, para hablar o apoyar en el futuro, porque sucesivamente estamos creciendo, por eso cuando seamos grandes dar opiniones, hablar bien" [Entrevistas a dos alumnos de tercer grado. Febrero 1998].

A la par que los maestros definen e impulsan las asambleas como un espacio de preparación para una participación pública posterior en la comunidad, los alumnos identifican su utilidad en función de la formación que les proporcione herramientas para el futuro, como la participación oral pública y correcta, pero sobre todo para perder el miedo.

El futuro que les ayude a corroborar esto no está muy lejano. Los alumnos han participado en reuniones de la UCIHJ (Unión de Comunidades Indígenas Huicholas de Jalisco), donde presentaron informes sobre la secundaria. En una asamblea de comuneros eligieron a Antonio, un alumno de tercero, como relator para ver "si los alumnos de la secundaria están aprendiendo". Antonio llenó treinta hojas tamaño oficio, donde registró las actividades de los dos días que duró la asamblea:

> "Es difícil porque no sabemos palabras grandes, que dicen muchas cosas. Por eso, yo les voy a decir a los compañeros que le echen ganas, tenemos que aprender eso y luego es más difícil cuando diriges. Tienes que saber bien lo que hablan, porque luego hablan los ancianos y hacen bolas, para que no se hablen de muchas cosas, primero una y después otra. Yo ya no tengo miedo, porque había mucha gente, pero yo como si estuviera solo" [Conversación informal con Antonio. 11 de noviembre de 1997].

Antonio, en su testimonio, adjudica a la formación que obtuvo dentro de las asambleas escolares el fácil desenvolvimiento que tuvo en la asamblea comunitaria sobre todo en lo referente a la pérdida del miedo. Lo interesante es que lo hace una vez experimentada la situación que algunos todavía se imaginan en el futuro. Además resalta la importancia de adquirir las habilidades necesarias para la redacción del acta como la traducción, en donde el dominio del español juega un papel muy importante.

De esta manera los alumnos no sólo aprenden en la acción, sino que además valoran los aprendizajes obtenidos en las asambleas al encontrarse vinculados a lo que ellos esperan y lo que de ellos se espera como huicholes 'estudiados'.

Algunas reflexiones y propuestas

Los wixaritari como otros pueblos indígenas, ante una experiencia histórica de desventajas y subordinación social, económica y cultural, pretenden defender su territorialidad cultural y buscan la ciudadanía étnica. Esto implica cambios desde el interior de las comunidades. *Tatutsi Maxakwaxi* es el ejemplo de uno de estos cambios en ese largo proceso de reivindicaciones y búsquedas de espacios de decisión que se pretende recorrer.

Dentro de esas experiencias históricas se encuentra la educación escolar que en general ha estado desvinculada del contexto y de los intereses de los huicholes. Este proceso en el que de una u otra forma han participado les ha dado elementos para construir el cambio de la educación hacia metas futuras.

En este sentido la apropiación ha sido detonada por la iniciativa de crear una secundaria de ellos y para ellos. Uno de los aspectos que resalta es que piden apoyo a una ONG y no a dependencias de gobierno lo que muestra por un lado, la necesidad de la educación escolar y por otro, el cambio que quieren darle a la escuela.

El que la creación de la secundaria sea idea de la propia comunidad considero que es de suma importancia porque desde este momento deciden sobre lo que quieren en el ámbito educativo. Desde el momento en que tienen la iniciativa y piden sólo apoyo comienza a ser de ellos y no una imposición que tienen que elaborar a través de consultas. Una cosa es decirles que ellos deben de colaborar desde la planeación y

otra cosa es que ellos planeen, una cosa es decirles que la escuela debe tener estrecha relación con la comunidad y otra que la comunidad sienta suya la escuela y los maestros asumen su papel como un cargo.

La validación desde su cultura es vincularla desde el principio con su cosmovisión y representa un compromiso tanto para los maestros como para la comunidad quienes supervisan y opinan sobre el proceso educativo. Por otro lado, los conflictos en los que se vio inmersa fortalecieron ese sentido de apropiación.

Los maestros al sentir suya la secundaria y al asumir su labor como un cargo sienten la libertad y la obligación de realizar adaptaciones formales que tienen que ver con las expectativas que se tienen de los alumnos y de la secundaria. En la relación con AJAGI, esta institución al asumir desde el inicio un papel de asesores del proceso de los huicholes en la construcción de la escuela, facilitaban precisamente esta libertad. Lo que contribuyó a que la falta de conocimientos de los asesores sobre el contexto huichol y las dificultades en el diálogo huichol-no huichol, no se convirtieran en grandes obstáculos en el proceso de conformación del centro educativo.

La apropiación contribuye a que las adaptaciones realizadas como situaciones educativas sean significativas para los alumnos. El que en todas las materias se dé importancia a la situación política, social y económica; que la formación de los alumnos se extiende a la comunidad más allá del salón de clases en relación con la formación de líderes, proporciona a los alumnos elementos sobre una realidad histórica percibida por la comunidad y que a través de la acción adquiere relación con los objetivos que los mismos alumnos comienzan a adoptar. El mismo proceso de apropiación de la secundaria refuerza en los alumnos el compromiso de apoyar y defender a su comunidad, al platicar sobre esto con ellos no es raro escuchar "tengo que responder porque han trabajado y sufrido mucho para hacer esta escuela".

Ante todo lo presentado anteriormente y de acuerdo al caso de *Tatutsi Maxakwaxi* podría definir la apropiación como un proceso donde los individuos, a través de la acción, hacen suyo un evento en el que han tenido cierto nivel de participación, lo que genera compromisos y cambios en el evento de acuerdo al contexto, las experiencias vividas y los intereses de los individuos y por lo tanto propicia procesos de significación.

Un factor indispensable es la iniciativa de los individuos para llevar a cabo este proceso ya que ella incluye disposición, responsabilidad y apertura e imaginación para modificar y desarrollar y participar desde el inicio en la conformación del evento. Otro aspecto que en este caso fue fundamental fue el conflicto como motor creador y fortalecedor de este proceso.

Es así que considero que la apropiación es un elemento fundamental para la creación de un proceso educativo de acuerdo a los intereses de la comunidad, en relación con el contexto y significativo para los alumnos y es un camino en la búsqueda de la ciudadanía étnica.

Si bien el interés y el apoyo por la educación son condiciones particulares de San Miguel Huaixtita, elementos con los que no cuentan otras comunidades, los pobladores impulsaron el proceso de apropiación. En otras comunidades existen otros detonadores para impulsar estos procesos y a diferentes niveles. Desde un profesor conocedor del contexto en el que actúa, de los intereses y necesidades de la comunidad, con la iniciativa y responsabilidad para apropiar su labor docente de tal manera que logre crear adaptaciones y situaciones educativas significativas para los alumnos, hasta una comunidad consciente de sus necesidades e interesada por la educación que reciben sus hijos que crea sus propios centros educativos.

De acuerdo a la experiencia de Tatutsi Maxakwaxi propondría más que actividades concretas, que dependerían de cada caso particular, la necesidad de ciertas actitudes como son:

- Asumir con responsabilidad el poder de decisión.
- Tenacidad y creatividad para transformar actividades de acuerdo a las necesidades e intereses comunitarios.
- Actuar, no sólo criticar o proponer.
- Aceptar la corresponsabilidad de las situaciones no deseadas (desde la subordinación económica, política y cultural que redunda en planes de estudio y metodologías desvinculadas del contexto).
- Tomar los conflictos, por lo general inherentes a procesos de transformación, como detonadores de unión y defensa de los intereses y desde donde se pueden originar o fortalecer procesos importantes.
- Tener una clara visión de las necesidades e intereses comunitarios y de las metas y proyectos futuros.

- Sentir la libertad y el compromiso de realizar adaptaciones formales e informales con base en el contexto, los intereses y las metas futuras ya que esto propicia una vinculación con la formación extraescolar que reciben los alumnos.

Notas

1 Este trabajo forma parte de la tesis de maestría presentada en junio de 1999 y elaborada con base en el seguimiento a la secundaria desde su planeación en 1993 y al trabajo de campo realizado durante cuatro meses en el periodo 97-98. Véase Angélica Rojas, *Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes.*

2 Véase G. De la Peña. "La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo".

3 Véase P. Mena y otros *Identidad y enseñanza en las escuelas bilingües de Oaxaca,* p.35.

4 Véanse M. Bertely, "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua" y "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua", R. Paradise "El conocimiento cultural en el aula y su orientación hacia la observación" y A. Robles, *Diálogo cultural: Tiempo mazahua en un jardín de niños.*

5 Véase B. Rogoff, "Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropiation, guidede participation and aprenticeship".

6 El borrador de la declaración de derechos indios por la Organización de las Naciones Unidas, el Premio Nobel de la Paz otorgado a Rigoberta Menchú, declaraciones del Papa Juan Pablo II por el respeto de las culturas indígenas, entre otros.

7 Templo ceremonial huichol.

8 El centro educativo estuvo tan involucrado en este conflicto que incluso hubo críticas directas a la coordinadora del proyecto. El problema de la expulsión de los misioneros franciscanos de la región huichola se debe a la manipulación de la señora Rocío de Aguinaga, quien utiliza a líderes huicholes así como a la ONG AJAGI para sus intereses personales para tener el poder económico y político escudándose tras la realización de una supuesta "escuela secundaria *wixarika*". Ocho columnas, 25 septiembre 1995.

9 Actualmente el director de Educación Indígena del Estado es un huichol.

10 *Tatutsi Maxakwaxi* es una escuela por cooperación incorporada directamente a la Secretaría de Educación del Estado, ya que fue esta dependencia quien brindó el apoyo y no la Dirección de Educación Indígena.

11 Actualmente ya existe una unificación de criterios metodológicos que se fundan en la teoría de Piaget.

12 Los sueños son un elemento muy importante para la "cultura huichola" y tienen que ver con la toma de decisiones en el ámbito tradicional.

Bibliografía

Bastos, Santiago
1996 "Los indios, la nación y el nacionalismo", *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. II, número 6, mayo-agosto.

Bazdresch, Miguel
2000 *Vivir la educación. Transformar la práctica,* México: Educación Jalisco.

Bertely, María
1992 "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", *Nueva Antropología*, vol. XII, no.42.

Bertely, María
1992 "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua", en Mario Rueda y Miguel A. Campos (comps.), *Investigación, etnografía y educación*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bonfil, Guillermo
1987 "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", *Papeles de la Casa Chata*, año 2, no. 3. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Secretaría de Educación Pública.

De la Peña, Guillermo
1995 "La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo", *Revista Internacional de Filosofía Política*, no.6, pp. 116 - 140.

Favre, Henri
1998 *El indigenismo*, México: Fondo de Cultura Económica.

Gros, Christian
1997 "Indigenismo y etnicidad el desafío neoliberal", *Antropología en la modernidad, Instituto Genivsiano de Antropología*, Colombia.

Liffman, Paul
1997 "Representatividad y representación política entre los wixaritari (huicholes)", Presentado para el encuentro de la Asociación de Estudios Latinoamericanos.

Mena, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz
1999 *Identidad y enseñanza en las escuelas bilingües de Oaxaca*, México: Universidad Pedagógica Nacional / SIBEJ.

Paradise, Ruth
1991 "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación", *Infancia y aprendizaje,* no. *55,* España.

Robles, Adriana
1993 *Diálogo cultural: Tiempo Mazahua en un jardín de niños*, Tesis de maestría, México: Departamento de Investigación Educativa.

Rogoff, Barbara
1995 "Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropiation, Guided Participation, and Aprenticeship", en James V. Wertsch, Pablo del Río y Amelia Alvarez (comps.), *Sociocultural studies of mind,* Estados Unidos: Cambridge University Press, Cambridge.

Von Groll, Maren
1997 *La acción del otro. Análisis de un proyecto de una secundaria huichol*, Tesis de licenciatura en psicología social, México: Universidad Autónoma de México.

SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN UN MARCO MULTICULTURAL
Algunas reflexiones desde un bachillerato Mixe

Erika E. González Apodaca

Doctorante Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa

Pluralidad cultural y educación indígena en México

El tema de la educación dirigida al indígena ha sido ampliamente abordado desde una dimensión nacional, partiendo de la perspectiva de las políticas educativas impulsadas por el Estado, y previo a la conformación de éste, en el marco de la evangelización-educación colonial, principalmente a cargo de la Iglesia. Una constante en los diferentes periodos históricos ha sido la búsqueda de la incorporación/integración de los distintos grupos indígenas a la nueva sociedad en la que se vieron inmersos. Desde esta perspectiva, el caso mexicano es significativo por cuanto las políticas de integración han considerado siempre a la escuela como el medio más eficaz para lograr sus objetivos, y sobre esta base es bien sabido que la educación indígena ha estado marcada por la hegemonía de la llamada cultura nacional.

La historia de las políticas oficiales de educación rural e indígena en México confirma lo anterior. En los regímenes constitucionales inaugurados a partir de la Independencia en México, la educación promovida por el Estado hizo abstracción del indígena como sujeto diferenciado, concibiéndolo como parte del campesinado en general, y persiguiendo su conversión en ciudadano al igual que el resto de los habitantes del nuevo país. Posteriormente, los regímenes pos-revolucionarios reivindican lo indígena como parte del patrimonio nacional, pero al mismo tiempo orientan las políticas educativas hacia la integración del indio al mundo civilizado, fundamentalmente a base de su castellanización. En el nuevo proyecto de nación, el pasado glorioso de las

civilizaciones prehispánicas es colocado en los museos y exaltado como fuente de identidad nacional, mientras que el indio del presente es visto como obstáculo para la conformación de un México moderno y soberano. La educación indígena se comprende, pues, dentro de este proceso histórico, enmarcado por las políticas integracionistas/incorporacionistas del Estado mexicano, y ampliamente abordado en los estudios y análisis relativos al tema.

Con la emergencia de posiciones más proclives al pluralismo cultural, este paradigma entra en crisis. El fenómeno que se ha dado en llamar la *reconstrucción étnica* y su cuestionamiento del modelo de nación homogénea, se refleja, por ejemplo, en las demandas educativas incluidas en el discurso de los movimientos indígenas. Si bien en los planteamientos "neoindigenistas" encontramos matices muy diversos que atraviesan, en este caso, las demandas educativas, en términos genéricos se está hablando de una educación que considere las peculiaridades culturales y lingüísticas de los grupos culturalmente diferenciados, y que a la vez promueva elementos de progreso y mejora de las condiciones de vida dentro de las comunidades, acorde al contexto y las condiciones específicas que enfrentan. Sobre esta línea, el discurso incorpora conceptos tales como bilingüismo y biculturalidad, que denotan significados y valores tejidos a lo largo de la historia educativa nacional, pero frecuentemente adoptados y refuncionalizados desde la dimensión étnica.

Los planteamientos étnicos de una educación diferenciada se apoyan en una demanda que aparece en forma constante tanto en el discurso de los movimientos indígenas, como en diferentes experiencias prácticas documentadas en este campo[1], y que es la demanda de participación activa de la población destinataria en los diferentes aspectos del proceso educativo. El hecho agrega connotaciones políticas a planteamientos educativos y culturales, en la medida en que implica el reconocimiento de una renovada capacidad de interlocución política del sujeto indígena, individual y colectivo, con el Estado y los agentes responsables de definir los objetivos, formas y contenidos de la educación oficial; demanda fundada en la reivindicación de la identidad étnica.

Ahora bien, en el contexto actual, los procesos de compresión material y cultural del mundo plantean una serie de exigencias macrosociales a la investigación social en todos los ámbitos. En palabras de Ortiz[2], se hace necesario un "desplazamiento de la mirada"; situarnos

en una posición desde la cual dominemos el amplio espectro de la realidad global, a fin de interrogarla desde las experiencias locales donde ésta es asible. Por tanto, explorar los procesos culturales e identitarios relacionados con la educación indígena en el México contemporáneo requiere partir de experiencias concretas, pero asumir simultáneamente su interconexión con los procesos macro que las intersectan y contribuyen a explicarlas; procesos que se han agrupado en el controvertido término de "globalización".

Entre los diferentes ejes que cruzan los procesos de globalización contemporáneos encontramos el de la multiculturalidad. La realidad multicultural, heterogénea y diversificada, de las sociedades de todo el orbe, y las distintas formas e implicaciones de este fenómeno, aparecen en primera línea en muchos análisis sobre globalización. En México, el debate se centra principalmente en los grupos indígenas y sus demandas en el marco de la revitalización étnica; la educación, una educación que responda a la experiencia de la diversidad, es un eje importante en este fenómeno.

Kymlicka[3], uno de los primeros autores que plantean este debate, propone entender la multiculturalidad a partir de dos modelos de ciudadanía diferenciada. Por un lado se refiere a los Estados Multinacionales, en los que la multiculturalidad proviene de la incorporación de culturas que previamente gozaban de una organización política propia y un espacio territorial, a un Estado y una cultura hegemónica. Las "culturas" incorporadas, que él llama minorías nacionales, persiguen mantenerse como sociedades distintas, deseo que traduce en demandas de autonomía y autogobierno. El segundo modelo alude a los Estados Pluriétnicos, cuya condición multicultural deriva de la inmigración de "grupos étnicos". Estos buscan su integración social a la sociedad mayoritaria como miembros de pleno derecho, y pugnan por reformas institucionales y legales más inclusivas ante la diferencia cultural.

Su análisis distingue entre la ciudadanía común y la ciudadanía diferenciada, asumiendo que mientras la primera responde a la noción liberal clásica de que todos los individuos mantienen iguales derechos ante la ley, la segunda prevé la adopción de derechos poliétnicos, de representación o de autogobierno específicos en función del grupo o colectividad. Para Kymlicka, el reto del multiculturalismo consiste en "acomodar dichas diferencias nacionales y étnicas de una manera estable y moralmente defendible"[4], que pasa por asumir dentro de un nuevo

pacto social lo que Taylor[5] llama la "diversidad profunda", esto es, el respeto a la diversidad, pero también el respeto a las diferentes formas de concebir, experimentar y expresar esa diversidad.

Por su parte, Taylor[6], discutiendo en torno al tema de la política del reconocimiento y su importancia para la conformación de la identidad, analiza desde un punto de vista filosófico los conflictos que surgen de la confrontación entre la política del reconocimiento igualitario y la política de la diferencia. A su juicio, el reconocimiento de lo universalmente presente –la identidad de todo individuo- pasa por el reconocimiento de la especificidad: una cosa impele a la otra. En esta línea, propone una concepción de sociedad liberal que:

> exige la defensa invariable de ciertos derechos (...) pero distingue estos derechos fundamentales de la vasta gama de inmunidades y presuposiciones del trato uniforme que han brotado en las culturas modernas(...). Esta modalidad de liberalismo está dispuesta a sopesar la importancia de ciertas formas de trato uniforme contra la importancia de la supervivencia cultural, y optan a veces a favor de esta última (C. Taylor, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, p.91).

Es importante considerar que ambos autores están posicionados desde la experiencia canadiense, por lo que su perspectiva no puede explicar literalmente las manifestaciones de la diversidad cultural en nuestras sociedades. Sin embargo, más allá de su aplicabilidad en este caso concreto, un punto relevante a destacar consiste en que al entrar en esta discusión, estos autores, entre muchos otros, están aludiendo implícita o explícitamente a la crisis del Estado y de sus instituciones, y a la necesidad de nuevos pactos sociales que partan de asumir la diversidad profunda de sus sociedades, y no su unicidad.

En este marco, resulta factible afirmar que la política educativa dirigida hacia el indígena se percibe en una situación de transición, de redefinición, de presiones y tensiones que marcan sus límites y sus posibilidades, y que son generadas desde abajo, desde los mismos sujetos sociales. De ser un aparato cultural reproductor de una ideología hegemónica, y sin negar que ésta es una de sus dimensiones, también la escuela indígena parece hallarse frente al reclamo por ser institución organizadora e integradora de los significados que los mismos sujetos desean imprimirle con base en su demanda de ciudadanía diferenciada; significados que van a variar según el contexto y la historicidad propia

de cada grupo étnico, o incluso al interior del mismo. Múltiples interrogantes emergen en esta coyuntura; se relacionan con la forma en que se está entendiendo la identidad, el vínculo con lo nacional, las relaciones interétnicas, las instituciones y su función. Lo que parece innegable es que la diversidad cultural está cuestionando profundamente el pacto social existente, dando lugar a nuevas demandas de participación a las que subyacen nuevas configuraciones de significados, nuevos actores, nuevas formas de mediación, nuevos procesos de identidad.

La pregunta que emerge entonces es compleja. ¿Cómo entrar? ¿Cómo situar la mirada para poder dar cuenta de estos procesos macro y micro, en su complejidad creciente y su especificidad histórica y contextual?

Educación y diversidad cultural. El caso de Santa María Tlahuitoltepec Mixe

Si los fenómenos arriba descritos están teniendo una influencia, mayor o menor, en la educación en el medio indígena en México, especialmente en lo que toca al papel activo del indígena en la definición de su propia educación, es asunto que debe valorarse en los contextos más locales y sus relaciones a nivel regional. En la actual coyuntura es posible observar un determinado número de experiencias educativas alternativas de diversa índole, en las que un elemento constante es la participación progresiva, en distintos grados y modalidades, de sujetos indígenas en los diferentes aspectos relacionados con la práctica educativa de sus comunidades. Podemos pensar dichas experiencias como espacios gradualmente negociados y aprovechados por los sujetos locales, que desde su especificidad local e identitaria, están desarrollando procesos que reflejan su demanda étnica de participación de cara a la oferta educativa oficial.

Una experiencia de esta índole se ubica en el poblado de Santa María Tlahuitoltepec, en el estado de Oaxaca. Ubicada en el noreste del estado se encuentra la región mixe o ayuujk[7]; una extensión aproximada de 6000 km^2 enclavada en la serranía del Zempoaltépetl, la mayoría de cuyos habitantes se autoadscriben a la identidad ayuujk y manejan la lengua en diferentes variantes dialectales. En esta zona encontramos el municipio de Santa María Tlahuitoltepec, aproximadamente a 123 km. de distancia de la capital del Estado.

En dicho poblado, a resultas de un complejo proceso histórico de promoción y gestión de la escolarización en la comunidad, un grupo de intelectuales indios decide a partir de 1992 impulsar un programa de educación integral comunitaria orientado a la revaloración cultural y a la atención de necesidades comunitarias. El proceso –en sus dimensiones organizativas, pedagógicas y de negociación política tanto con autoridades oficiales a nivel estatal y federal, como al interior mismo de la comunidad- deriva actualmente en la creación del *Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP)*, que sustituye en septiembre de 1996 al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA Mixe Nº 192), esto es, a la instancia educativa originalmente ofrecida por el Estado. El caso resulta singular por cuanto implica la apropiación de la institución oficial original y de la labor educativa por este grupo de sujetos indígenas, con el aval comunitario y con el aval de las autoridades educativas oficiales. Esto no implica la existencia de una ruptura total entre una y otra institución y propuesta educativa; antes bien el caso de Santa María Tlahuitoltepec constituye un ejemplo de cómo un grupo de sujetos indígenas, con base en un discurso étnico, se incorporan a un proceso educativo escolar que inició contando sólo con la perspectiva gubernamental, y se apropian gradualmente de diferentes aspectos del mismo en un acto de reivindicación étnico-político.

El hecho en sí tiene una *faceta política*, centrada en la ya mencionada demanda de interlocución política con los órganos del Estado responsables de implementar las políticas educativas, y también en la capacidad de negociación al interior de la comunidad. En esta dimensión, el caso puede ser reflejo de los fenómenos más amplios arriba descritos, cuyas modalidades locales dependen del contexto concreto en que se desarrollan. Asimismo, en esta dimensión política, un hecho relevante es la identidad de los actores que están impulsando este acto; su caracterización como intelectuales indios deriva de que sean sujetos que salen de la comunidad y se forman en escuelas oficiales de nivel profesional, relacionándose con la sociedad no indígena y entrando en contacto con el discurso étnico más amplio. Son, asimismo, sujetos que han desarrollado una serie de relaciones estratégicas que les han posibilitado, en gran medida, llevar adelante el proyecto escolar BICAP. Su carácter de interlocutores políticos los sitúa en una posición desde la cual han podido negociar tanto con la comunidad, como con los agen-

tes estatales y federales responsables de la política educativa oficial, y plantear sus demandas educativas como demandas étnicas.

Aparejada a esta faceta política, e inseparable de la misma, el hecho tiene una *faceta cultural* que se relaciona con la concepción que los sujetos locales dan a la educación escolar, desde una determinada manera de concebir y manejar estratégicamente su identidad cultural diferenciada. En la descripción que este grupo de intelectuales mixes de Tlahuitoltepec hacen del proceso seguido para la implementación de su proyecto educativo a nivel bachillerato[8], una y otra vez emerge el tema de la identidad étnica ayuujk. Ésta se asocia a múltiples referentes culturales, lingüísticos, históricos y filosóficos, entre los que destaca, por ejemplo, un conjunto de principios cosmogónicos que forman parte del discurso identitario impulsado por este grupo de intelectuales mixes, y que formalmente se toman como ejes del modelo educativo implementado en el bachillerato:

> El BICAP es un proyecto educativo de la comunidad de Tlahuitoltepec que se fundamenta en los principios filosóficos y cosmogónicos de Tierra-vida, Trabajo-tequio y Humano-Pueblo, principios que son esenciales en la cosmovisión ayuujk, de los cuales surge la complementariedad que significa coincidir en la interpretación de la realidad y de la práctica cotidiana en nuestro espacio vital compartiendo un proyecto de vida comunitaria (BICAP, *Revista Yinet*, p.7).

Más allá de la necesidad de ahondar en la descripción de esta filosofía, y en el contexto donde se origina y se consensa como discurso, por ahora nos interesa en la medida en que da cuenta de que al proponer e implementar una opción educativa alternativa al modelo oficial, este grupo de actores mixes parte del referente identitario y la forma en que éste está siendo concebido y dibujado por ellos mismos. Dicho en otras palabras, la forma en que este grupo entiende y construye su identidad étnica en la actualidad, es un elemento político funcional para proponer e implementar un modelo educativo alternativo a la oferta del Estado. Así entonces, haciendo uso estratégico de esa misma identidad diferenciada, los sujetos construyen y postulan una serie de significados a la educación escolar, relacionados con su función, sus fines, sus métodos y/o sus contenidos.

Hoy día, el BICAP es una institución escolar con reconocimiento oficial, que busca recrear el proyecto étnico local a través de una pro-

puesta educativa intercultural. La transición del antiguo CBTA Mixe al actual BICAP no implicó una ruptura tajante con el tipo de educación propuesta por el Estado; sigue siendo una institución oficial que retoma los planes de estudio a nivel bachillerato, pero que además se erige como proyecto educativo de corte étnico validado por las instituciones educativas oficiales. Así, el proceso de transición entre una y otra institución educativa no puede reducirse a una ruptura de corte esencialista, sino más bien parece ubicarse como un proceso intercultural de gestión, negociación, cesión y agregación de significados étnicos a los significados oficiales de la educación escolar.

La interculturalidad en el proyecto educativo del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP)

El modelo propuesto en el BICAP nos habla de una educación como proceso social permanente, que se entiende en íntima conexión con una noción de *desarrollo* comunitario:

> "…consideramos a la educación como un conjunto de acciones organizadas hacia un desarrollo permanente de la comunidad y de los individuos que la componen. (…) Un proceso permanente cuyo objetivo es servir al pueblo Ayuujk en su desarrollo, a través de la participación comunitaria" (BICAP, *Modelo Educativo*, pp. 12, 14).

Desarrollo que en esta concepción aglutina diversos significados, entre los que podemos mencionar:

a) La elevación de las condiciones de vida, mediante el fortalecimiento de la producción y los medios de subsistencia:

> "No podemos hablar de desarrollo cultural y social si no tenemos el sustento necesario como es la alimentación; por lo tanto las escuelas o centros educativos y de formación deben ser también un centro de producción a escala de acuerdo al nivel y capacidad de los educandos (…)" (Ibid, p. 12).

b) La formación de sujetos capaces de relacionarse e interactuar crítica y reflexivamente con el exterior:

> "a partir de la categoría de educación se puede generar un proceso reflexivo donde se valore lo propio y lo ajeno para que se incorporen nuevos elementos a nuestra estructura social indígena que respondan

a las necesidades económicas, culturales, sociales y políticas que tenemos" (Ibid, p.13).

y c) La escuela como institución inmersa en la vida comunitaria:

"la educación como instrumento que permite rescatar la vida comunitaria y analizar la realidad para generar un proceso de construcción permanente de la propia visión de esta desde el sujeto" (Ibid, p. 14).

Esta propuesta educativa puede explorarse, -en esta ocasión solo a nivel discursivo, dejando para otro momento el examen de las prácticas escolares-, siguiendo el esquema que utiliza Rojas[9] en torno a las tres dimensiones de la interculturalidad. De acuerdo a este, la *dimensión cultural* buscaría la complementariedad de saberes y conocimientos, en vez de su sustitución, estableciendo entre ambos una relación dialógica; la *dimensión pedagógica* enfatizaría la construcción de significados sobre la mera transmisión de contenidos, y la *dimensión política* se basaría en la modificación del esquema dominación-subordinación de acuerdo a las condiciones históricas y situacionales de los actores de la relación interétnica en cada caso concreto.

En el BICAP, las dimensiones pedagógica y cultural de la interculturalidad se expresan en la conjunción de conocimientos y valores diversos en el espacio escolar. En torno a los primeros, se construye un binomio compuesto por los "saberes tradicionales", expresión de identidad cultural, y los "conocimientos universales", expresión del límite étnico, del saber elaborado como parte de una "esfera externa". La interculturalidad a nivel cognitivo se plantea como la *interacción* de dichos "cuerpos" de conocimientos:

"(Se busca) desarrollar en los estudiantes la capacidad de revalorizar y recuperar los saberes tradicionales, así como los sistemas de organización política, económica y cultural de los pueblos indígenas en una relación de interacción con los conocimientos científicos universales" (Ibid, p. 63).

Asimismo, el discurso institucional del BICAP concibe la interculturalidad como integración, a partir de dos *cuerpos valorativos*, planteados al parecer como construcciones claramente diferenciadas entre sí:

> "Formar a los estudiantes en actitud crítica, analítica y propositiva, recuperando los valores comunitarios e integrando los valores universales" (Ibid).

Esta visión de la interculturalidad, planteada en sus dimensiones pedagógica y cultural como la integración e interacción de conocimientos y valores culturalmente diferenciados, se construye a partir de la estimación de "lo propio", como condición para integrar "lo ajeno". Ambas categorías atraviesan de manera constante el discurso escolar:

> "Nadie aprende en un vacío cultural, el aprendizaje requiere del contexto de significado que proporciona la cultura y la lengua de la comunidad a la que el estudiante pertenece." "En la cotidianeidad, el educando se reconoce capaz de producir conocimiento y además con la posibilidad de que desde lo local vaya integrando lo propio y lo ajeno" (Ibid, p. 12, 14).

Al hablar de dos cuerpos de conocimientos referidos a supuestas esferas interna y externa, bajo las categorías de "conocimiento local" y "conocimiento "universal", se marca la frontera étnica. Los actores locales se refieren a un conjunto de conocimientos construidos más allá de su especificidad cultural, al cual hacen manifiesta su intención de acceder en un nivel de oportunidades equitativo al del resto de la sociedad nacional. Simultáneamente, remarcan la existencia de un segundo cuerpo de conocimiento, que se erige como el principal referente identitario en el campo de la escolarización. La categoría de "conocimiento local" se ubica en el centro mismo del proyecto, sustentando el carácter alternativo de la institución. En un primer momento la encontramos identificada con una serie de conocimientos, entre otros, de corte pedagógico:

> "El BICAP es una alternativa en el campo de la educación, que reconoce la existencia de un patrimonio de conocimientos y de una pedagogía indígena (...) donde el proceso de aprendizaje es el resultado de una constante interrelación entre teoría y práctica" (Ibid, p. 58).

En un segundo momento, esta categoría se identifica con el conjunto de principios filosóficos que conforman el discurso de la así llamada cosmovisión o universo simbólico de los Ayuujk Jääy (pueblo

mixe), alrededor de los cuales los mixes promotores del proyecto construyen la propuesta pedagógica de la escuela:

> "Tierra–Vida (Et nääxwi'nyët Jujkyajtën): relación con la naturaleza y el entorno; Humano-Pueblo (Jääy-ja-käjp): conformación de la vida comunitaria e identidad; Trabajo–Tequio (Ja tunk–Ja pëjk): fuerza colectiva de transformación" (Ibid, p. 82).

Finalmente, en un tercer momento el "conocimiento local" se conforma por los contenidos curriculares atravesados por el referente étnico. La incorporación de contenidos étnicos en la currícula del BICAP puede ser leída como la institucionalización de un conjunto de significados provenientes de los espacios domésticos y comunitarios, que son retomados como fundamentos de identidad susceptibles de transmitirse en el espacio del aula como parte de lo que los mixes llaman conocimiento propio. Este conocimiento se conforma por elementos de la vida cotidiana, portadores de significados, de formas de hacer y de concebir, que en el emergente discurso educativo requieren hacerse explícitos, valuables y sistematizables en un marco institucional. Tenemos entonces en la organización de la currícula escolar, sesiones de Cultura Ayuujk e Interculturalidad cuyos contenidos temáticos versan sobre elementos de la comunalidad de Santa María Tlahuitoltepec, sean religiosos, sociales, políticos, educativos o familiares, con amplio uso de la investigación de campo y metodologías participativas; así como sesiones de Lengua Ayuujk que abordan la enseñanza de la lectoescritura mixe, de acuerdo a la variante dialectal de Tlahuitoltepec, cuya sistematización fue iniciada por líderes comunitarios en años anteriores.

La dinámica de las clases de Cultura Ayuujk, coordinada directamente por los mixes promotores del proyecto, nos da una muestra de estos contenidos y de la importancia que se otorga a su institucionalización. Los estudiantes realizan previamente investigación de campo en el poblado, recopilando datos relacionados con diferentes temas de la vida cotidiana de sus habitantes; las exposiciones versan sobre gastronomía, formas de organización social, religiosidad e instrumentos de trabajo en el campo, entre otros temas. La sesión resulta una verdadera dinámica de sistematización de información cultural en que se entremezclan múltiples elementos simbólicos:

> "El caldo de pollo y de res, acompañados del tamal de amarillo y la bebida, se preparan cuando hay fiesta; en general acostumbramos comer sólo frijol o arroz. Vamos a explicar sobre la costumbre de por qué se hacen estos caldos. Seguimos la huella que nos han dejado nuestros padres, ellos van al Zempoal[10] a pedir que haya buen cultivo de sus alimentos y animales. Después al regresar conviven en su casa, esto es por el sentido de la unidad, dan un discurso de por qué se debe esa convivencia y luego otro de los invitados le contesta que haya aprovechamiento y unidad en su familia" (Entrevista con alumnos de 2° nivel del BICAP).

Resulta evidente que la institucionalización curricular de estos contenidos étnicos conlleva una significación política, en la medida en que se logra que el actor históricamente responsable de definir los significados de la educación, reconozca oficialmente la existencia de significados alternativos a los tradicionalmente manejados. Este reconocimiento es interpretado por los actores mixes como un *logro político fundado en lo cultural*, una respuesta étnica a la lógica de dominación-subordinación que ha permeado históricamente las relaciones interétnicas en el país.

Ahora bien, de la relación dialógica entre "lo propio" y "lo ajeno" que constituye el eje rector de esta experiencia educativa, emerge un perfil de egresado con amplias competencias interculturales, siendo este otro aspecto del discurso escolar que sustenta pedagógica y culturalmente la propuesta intercultural. El alumno:

> "debe aprender no sólo a convivir y actuar dentro de su cultura y comunidad, sino en el contexto de una sociedad más global y compleja. (…) las situaciones de aprendizaje deben ser lo suficientemente diversificadas para que los estudiantes puedan reforzar su identidad cultural y lingüística a la par que construir dominios de convivencia con una cultura y una sociedad diferente en un desempeño social pleno" (BICAP, *Modelo Pedagógico*, p.7).

El egresado que se propone el BICAP conoce y aprecia los elementos que sustentan el proyecto étnico comunal, e incorpora "conocimientos y tradiciones" catalogados como universales. En esta línea, se habla de la valoración de la lengua, los principios comunitarios y la realidad cultural, al tiempo que se hace mención de una actitud crítica,

propositiva y flexible que permita enfrentar los cambios sociales y tecnológicos y dirigirlos de acuerdo a su noción de bienestar comunitario. Resulta significativo que los estudiantes estén en constante interacción con una sociedad globalizada, al contar con infraestructura en material hemerográfico, bibliográfico y equipo de cómputo que les da acceso a información impresa actualizada así como a la red de internet. Asimismo, el perfil del egresado contempla la formación de identidades múltiples, indígena y nacional: sujetos que practiquen y promuevan los saberes, valores y tradiciones que los identifican como parte del pueblo ayuujk a la par que asuman los derechos y obligaciones de un ciudadano mexicano.

En este inventario de competencias interculturales, se enfatizan las capacidades de interlocución política en los sujetos formados en el BICAP, dibujándose un egresado con capacidad de gestión y negociación en los escenarios extracomunales, a la vez que participante activo en la vida política de la comunidad. Asimismo, se busca la adquisición de capacidades profesionales y competencias prácticas orientadas hacia el mejoramiento del nivel de vida en el ámbito local; en este sentido, se piensa en individuos capaces de insertarse en el mercado de trabajo, y en la medida de lo posible, capaces de gestionar la inserción de la comunidad dentro de éste, haciéndola beneficiaria de proyectos productivos y de desarrollo. No se hace referencia explícita a la presencia física del egresado en el poblado de origen, pero sí se manifiesta la necesidad de desarrollar vínculos identitarios lo suficientemente sólidos como para que la localidad sea objeto de atención en el desempeño profesional del estudiante. En este sentido, se propone una identidad no territorialmente situada, sino una identidad portada, característica de la globalización, como lo indica uno de los mixes promotores del proyecto:

> "No tenemos capacidad ni tendríamos capacidad de detener a la gente. Pensamos que tenemos que fortalecer mucho su identidad, la educación tiene que ayudar a que eso pase, desde otras latitudes pero puede ser ayuujk con todo lo que eso implica. Un sujeto que esté comprometido con su comunidad, con su pueblo, con su cultura, un sujeto que no pierda su identidad, esté donde esté. Lo mismo puede estar acá, en China, en Rusia, desempeñándose como ciudadano del Estado pero también bien identificado con su cultura ayuujk" (Entrevista con Crisóforo Gallardo).

Intencional o no, el concepto de interculturalidad presente en el discurso institucional del BICAP cumple una función política: a través de éste, una experiencia educativa de corte étnico se presenta ante el aparato educativo oficial –responsable de su validación- como la integración crítica de conocimientos, valores y competencias culturalmente diferenciadas, en vez de manejarse como un concepto confrontativo que cuestione abiertamente los términos desiguales en que se ha dado la relación interétnica en la historia educativa nacional. Esta forma de presentar la interculturalidad supone sumar ciertos referentes de identidad indígena a la identidad mayoritaria, supone un enriquecimiento a partir de las aportaciones de cuerpos conceptuales y valorativos culturalmente diferenciados, y presume la formación de sujetos con competencias culturales ampliadas, con lo cual resulta una construcción discursiva coincidente con los planteamientos pluralistas de la política educativa oficial.

De igual forma, la dimensión política del concepto se pone en juego en la esfera local, al abrir un espacio para la recuperación de "lo propio" como conocimiento institucionalizado. Los actores mixes se valen de la interculturalidad a nivel discursivo para ganar un margen de acción que les permita incorporar a una forma institucional concebida históricamente como aparato cultural hegemónico, una serie de contenidos, modalidades y formas identificadas con sus referentes culturales y étnicos en recreación. La escuela es replanteada como espacio de recreación del proyecto étnico.

El renovado discurso identitario que estos actores mixes promueven en el marco de la escolarización retoma la interculturalidad como herramienta política, cultural y pedagógica útil para la recreación del proyecto étnico. Si bien su discurso pareciera adherirse a una concepción de cultura entendida como entidad acuerpada y hasta cierto punto monolítica, con fronteras definidas que establecen diferenciaciones claras entre cuerpos culturales concebidos como distintos, ello parece obedecer a la necesidad de mantener un límite diferencial que fortalezca la cohesión interna mediante la valoración de "lo propio", y posibilitar así el uso político de lo cultural. En el fondo, el planteamiento discursivo del BICAP da prioridad al aspecto relacional y dialógico propio de la tesis –por supuesto no acabada- de la educación intercultural, buscando formar sujetos con una serie de competencias, conocimientos y valores que, traducidos a modo de códigos interculturales,

les posibiliten tener una participación étnicamente diferenciada en los espacios externos a la realidad comunitaria, esto es, recrear su proyecto étnico en la sociedad globalizada de nuestros días.

A modo de conclusión, algunas propuestas

En el caso analizado, los sujetos mixes proponen -a partir de su experiencia relacional, su posicionamiento histórico-político y su bagaje cultural-, una serie de significados de la educación escolar, que asocian estratégicamente con referentes identitarios en permanente reconstrucción. Su concepción de educación escolar se construye entonces alrededor de la idea que tienen de sí mismos y de su historia. Resulta por tanto obvio que los significados y concepciones sobre la educación escolar, esto es la idea misma de educación escolar, construida a partir de la interacción de flujos significativos contextualizados e historizados en cada caso concreto, nos remite a una diversidad de concepciones sobre la naturaleza y los fines de ésta.

Sería simplista, empero, sostener en posiciones ingenuas que pretenden dibujar un mosaico relativista donde no hay posibilidad de diálogo entre concepciones y nociones esencialmente diferentes entre sí. Por el contrario, la interculturalidad educativa en un paisaje cultural diverso y complejo implica reconocer que la interacción existe y la necesidad de buscar las formas más idóneas para el desarrollo de ésta. En este sentido, desde el campo de la filosofía, Adela Cortina[11] recoge, sobre la base de la experiencia española, el dilema ético del diálogo intercultural. La autora sostiene su tesis sobre la viabilidad de una *ética intercultural,* que parte de una toma de conciencia respecto de la imposibilidad de que cada cultura pueda aportar, por sí misma, todas las respuestas a sus problemas, y que es viable, en este sentido, aprender de otras y comprenderse a sí misma en esa mirada al otro. Contra el dogma de la diferencia, y haciendo énfasis en que la interculturalidad conlleva no sólo problemas políticos y jurídicos, sino también problemas éticos, esta ética intercultural tendría como supuestos:

> "1)...No se trata de asimilar a la cultura dominante a quienes en una sociedad se identifican con una cultura distinta de ella, sino de posibilitar que conserven su adhesión a identidades culturales diversas.
> 2)...tampoco es la meta recrearse en la diferencia por la diferencia, sino asegurar una convivencia auténtica, ya que las diferencias pueden

> ser expresión de la autenticidad personal y cultural pero no toda diferencia es respetable.
> 3)...la identidad, desde el nacimiento del mundo moderno, es algo que los sujetos también eligen, al menos en parte, algo a lo que no se ven fatalmente abocados.
> 4)...comprender otras culturas es fundamental para comprender la propia" (A. Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 186-187).

Tomando como premisa la posibilidad de un diálogo intercultural, podemos abordar la multiplicidad de significados en torno a la educación, su naturaleza, sus medios y sus fines, como una riqueza más que como una limitante. De hecho, el término mismo de "interculturalidad" es polisémico, motivo de amplia discusión sobre sus alcances y modalidades, pero también, y sobre todo, es generador y dinamizador de espacios para nuevas acciones reivindicativas, nuevos tipos de negociaciones políticas, nuevas manifestaciones étnicas. De ahí que su riqueza estribe en analizarlo desde el discurso con que los sujetos lo llenan de contenido, a partir de su experiencia y concepción particular.

La experiencia que está desarrollándose en Tlahuitoltepec Mixe resulta ilustrativa para reflexionar sobre los "cómos" específicos de la interculturalidad educativa. En principio, el acercamiento a los ensayos educativos interculturales que se generan en contextos locales cruzados por el referente étnico, como el aquí presentado, nos permite corroborar la imposibilidad de construir una educación bilingüe e intercultural más allá de los sujetos beneficiarios de la misma. La participación activa del sujeto local en la definición del tipo de educación que requiere se revela como el ineludible punto de partida para la construcción de propuestas educativas de esta índole.

Sobre esta premisa, y adoptando como factible la viabilidad de la ética intercultural, quiero destacar finalmente algunas propuestas y reflexiones que se pueden inferir del acercamiento a la experiencia del BICAP. Estas propuestas pretenden iluminar el camino de quienes nos interesamos por aportar, desde nuestras posiciones y posibilidades específicas, a la construcción de alternativas educativas en contextos lingüística y étnicamente diferenciados.

Las comunidades indígenas demandan su inclusión en la definición de "lo educativo" a partir de introducir en este campo los diferentes proyectos identitarios desarrollados por los sujetos locales. Estos

proyectos de identidad recogen y resignifican sus referentes culturales y su posicionamiento histórico frente a la sociedad ampliada; su introducción al campo educativo conlleva la necesidad de hacer de la escuela un espacio de recreación de su propuesta de reconstrucción étnica, inserta en una realidad de modernización y globalidad a la cual se demanda acceso. Siendo así, una propuesta intercultural se construye a partir de la definición de los significados que se agregan a lo educativo, desde cada contexto, historia y proyecto identitario específico –en este caso, el de una comunidad mixe.

Una de las principales aportaciones que pueden hacerse a la construcción de la educación intercultural consistiría entonces en apoyar a los protagonistas de estos procesos, en la formulación y explicitación de los elementos que les resulten escolarmente significativos, de acuerdo con su proyecto de reconstrucción de identidad.

Lo anterior comprendería un trabajo de apoyo y/o asesoría centrado en diferentes aspectos de dicha formulación, entre los cuales estarían, por ejemplo:

1. Poner a disposición y análisis de los protagonistas, diferentes estrategias metodológicas, didácticas y de investigación que puedan facilitar la recuperación y sistematización de los saberes locales que forman parte de su proyecto de identidad, y -de ser el caso-, su conversión en contenido escolar. Esta labor abarcaría diferentes niveles y sujetos. El docente que labora en comunidades étnica o lingüísticamente distintivas podría hacer énfasis en la indagación y recuperación de los conocimientos, ideas y experiencia de sus estudiantes; de igual forma, el trabajo con los profesionistas, maestros o intelectuales locales, les ofrecería herramientas metodológicas que les resultaran útiles para la sistematización del conocimiento local y la construcción de su discurso étnico-escolar.
2. Proporcionar herramientas pedagógicas teórico-prácticas que faciliten la construcción/ apropiación de estrategias pedagógicas adecuadas a los fines del proyecto étnico-educativo; estrategias integrales que vayan más allá de la mera inclusión de contenidos étnicos en los programas escolares.
3. Ofrecer apoyo didáctico y de planeación para la formulación de sus propias currículas interculturales. En casos como el citado, donde la interculturalidad educativa se construye alrededor de

un espacio escolar institucionalizado, un aspecto relevante consiste en trabajar conjuntamente con los protagonistas en la formulación y fundamentación de currículas escolares interculturales basadas en las características de su propio contexto, posicionamiento histórico-político y bagaje cultural. La elaboración y fundamentación sólida de las mismas es, asimismo, un elemento que amplía las posibilidades de interlocución política de los sujetos locales, con las instituciones formalmente encargadas de su validación oficial.

Vinculado con este apoyo en la explicitación de los aspectos escolarmente significativos, está la posibilidad de proporcionar a los protagonistas locales un conjunto de herramientas teórico-prácticas que amplíen y profundicen su nivel de interlocución con las instancias educativas oficiales. El fortalecimiento de su capacidad de negociación y gestión, así como la ampliación de sus redes sociales, constituyen un capital cultural importante para el empoderamiento de sujetos locales capaces de gestionar los recursos técnicos, humanos y financieros necesarios para su proyecto educativo.

Finalmente, un aspecto a considerar dentro de estas propuestas se vincula con la profesionalización del trabajo docente en el medio indígena; como elemento fundamental en la construcción de la interculturalidad educativa. Un docente preparado, que maneje adecuadamente los conocimientos científicos universales y las competencias pedagógicas propias de su labor, puede aportar a la construcción de una educación intercultural de calidad, que brinde a sus usuarios la oportunidad de acceder a los beneficios científicos y tecnológicos de la sociedad global. Es desde todo punto necesario que la adecuada y concienzuda preparación de los docentes de la educación intercultural revierta la tendencia a impartir una educación deficiente en aras del supuesto respeto a la diversidad.

Las reflexiones anteriores no pretenden ser exhaustivas, sino alimentar la inquietud por aportar, desde diversos ámbitos, al fortalecimiento de estos procesos. Tanto la experiencia descrita como las interrogantes y cuestionamientos que de ella se derivan, no hace sino revelar la importancia que adquiere escuchar la voz de los sujetos involucrados en la relación intercultural, conocer sus concepciones respecto de la educación escolar y los significados que esta adquiere, la forma en que dicha

concepción se construye a partir de su experiencia relacional con la sociedad nacional. Más que respuestas, quedan abiertas múltiples preguntas, en una veta analítica cuya exploración aún está en sus inicios.

Notas

1 Véanse P. Gonzalbo, (comp.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, entre otras.
2 Véase R. Ortiz, *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, p. 19.
3 Véase W. Kymlicka, *Ciudadanía multicultural.*
4 W. Kymlicka, *Op. Cit*., p. 46.
5 Véase C. Taylor, *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento.*
6 Ibid.
7 El término "ayuujk" consiste en la denominación que este grupo étnico se da a sí mismo.
8 Véase Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), *Revista Yinet.*
9 Véase A. Rojas, *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*.
10 Cerro sagrado de los mixes. La realización de ofrendas en el Zempoaltépetl se mantiene como costumbre habitual en la zona alta de la región mixe.
11 Véase A. Cortina, Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.

Bibliografía

Bertely, María y Adriana Robles, (comps.)
1997 *Indígenas en la escuela*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente
1998 *Revista Yinet*, nº 1, junio.

Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente
1999 *Modelo Educativo*, Documento interno.

Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente
1999 *Modelo Pedagógico*, Documento interno.

Cortina, Adela
1999 *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, 3ª ed., Madrid: Alianza Editorial, Madrid.

Gasché, Jorge,
1997 "Más allá de la cultura, lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos en el Perú", en Bertely, María y Adriana Robles, (comps.), *Indígenas en la Escuela*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp.219-243.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, (comp.)
1996 *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*, México: Colegio de México.

Hannerz, Ulf
1992 *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning,* Nueva York: Columbia University Press.

Hannerz, Ulf
1996 *Conexiones trasnacionales. Cultura, gente, lugares*, Madrid: Frónesis / Universidad de Valencia.

Kymlicka, Will
1995 *Ciudadanía Multicultural*, Barcelona: Paidós.

Ortíz, Renato
1996 *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Rojas, Angélica
1999 *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes,* Jalisco: Tesis Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Occidente.

Taylor, Charles
1993 *El Multiculturalismo y la Política del reconocimiento*, México: Fondo de Cultura Económica.

II

FORMACIÓN DE MAESTROS EN Y PARA LA DIVERSIDAD

¿DE CHAGRERA A SECRETARIA? Balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas colombiano

Juan Álvaro Echeverri

Instituto Amazónico de Investigaciones
Universidad Nacional de Colombia y Fundación Gaia Amazonas
Bogotá, Colombia

Una mujer indígena del Amazonas, mirando a sus pequeñas hijas hacer sus tareas escolares, me comentó una vez: "A la mayor no le gusta la escuela, es muy perezosa, ésa va a ser la chagrera; en cambio a la menor le gusta mucho leer y siempre le pregunta al papá las palabras que no entiende, ésa va a ser la secretaria". La niña menor sonreía de satisfacción ante este juicio, mientras la mayor, seria, aceptaba impotente su destino de chagrera, es decir, de mujer indígena que tiene que trabajar duramente, que huele a yuca brava, tiznada de tierra y carbón. Una secretaria, en cambio, es una mujer de ciudad, una mujer limpia, bien vestida, instruida, que gana sueldo y que sabe escribir. Esto ocurría en una de las comunidades de la región del Predio Putumayo[1], en el Departamento de Amazonas (Colombia), que ha avanzado más en la llamada "etnoeducación", "educación propia", "educación bilingüe bicultural", o como quiera llamársela.

Hemos escuchado enérgicos discursos de los líderes indígenas reivindicando su cultura y su lengua, hemos leído y aplaudido los reconocimientos de derechos otorgados a los indígenas por la Constitución y las leyes, y hemos participado, con perplejidad, duda y entusiasmo, en tantas reuniones, encuentros, seminarios y talleres, tratando de encontrar caminos, de formular proyectos, de diseñar currículos para la educación indígena. Pero el juicio contundente y simple de esta madre indígena nos coloca de plano en una realidad que antecede y supera toda retórica y toda especulación. Esas niñas no entienden mucho de lo que

tanto hablan sus mayores en largas horas de reunión sobre leyes y decretos, diseño de currículos, capacitación de maestros, oficialización de escuelas, biculturalidad, pero captan con prístina claridad lo que su madre quiere significar. La escuela, por muchas vueltas que se le dé y por muchas cosas que se le innoven o suplanten, sigue siendo el espacio de *redención* para acceder al mundo "blanco", es el vehículo que lo lleva a uno de ser chagrera a ser secretaria. La niña mayor no es simplemente que vaya a ser chagrera, es que *está condenada* a ser chagrera; la niña menor, "más inteligente", tiene la posibilidad de llegar a ser secretaria.

La etnoeducación suena muy bonita en los discursos, los escritos y las leyes. Aquí quiero comenzar a entenderla desde el corazón de una niña avergonzada; quiero adivinar su temblor, su temor y su deseo, que es más real que todos esos discursos. La satisfacción y la impotencia de esas niñas nos revelan una situación que va más allá de la "biculturalidad", de qué tanto hablan esos discursos, o de la "dependencia y dominación", que pueden ser combatidas en el plano político o reformarse por medio de leyes o preceptos constitucionales. Tal vez, el concepto *gramsciano* de *hegemonía* nos puede dar un punto de entrada para entenderlo. Hegemonía "es un sistema vivido de significados y valores –constitutivo y constituyente– los cuales, al ser experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente ratificantes", escribe Raymond Williams (1977, p. 110). Constituye "un sentido de la realidad"; es "en el sentido más fuerte una 'cultura', pero una cultura que también tiene que ser vista como la dominación y subordinación vivida de clases particulares" (ibid.). Cultura (indígena) no como una esfera separada y aparte, sino como un sentido de la realidad "constitutivo y constituyente" de las relaciones sociales.

Lo que me llama la atención de esta formulación es el carácter no-consciente y no-político del concepto de hegemonía. El concepto pone en cuestión una noción que se da por sentada en nuestro generoso discurso "multiétnico y pluricultural" de reconocimiento de derechos y reivindicaciones: la noción de "culturas" autónomas y su "articulación" a "la sociedad mayor", "Occidente", etcétera. Porque el concepto de hegemonía enfoca la atención no en las maneras como una sociedad o grupo dominante orquesta los mecanismos o estructuras de dominación sobre otros grupos, sino en las maneras como la sumisión y la vergüenza operan internamente, en lo íntimo de la conciencia de individuos que tienen que actuar dentro de relaciones sociales contra-

dictorias generadas por situaciones específicas de dominación. Lo que esa escena nos revela es una situación de hegemonía cultural tan consumada que está enraizada en el corazón de esas niñas y de esa madre, y que ellas ratifican aún antes del umbral de su conciencia.

Esta madre y estas niñas son "indígenas", descendientes de uno de los grupos etnolingüísticos de la región del Predio Putumayo, gentes de origen interriverino, horticultores, cazadores y recolectores que fueron casi aniquilados durante el tiempo de las caucherías[2] a la vuelta del siglo, que fueron movilizados a la fuerza a territorio peruano por los patrones de la Casa Arana, que fueron reasentados a orillas de los ríos mayores por la Armada Nacional de Colombia y por los Padres Capuchinos después del conflicto colombo-peruano, que fueron cristianizados, alfabetizados, cuya lengua y cultura fueron estigmatizadas, que aprendieron a vivir al lado de misioneros, patrones, autoridades civiles. Esta historia de destrucción y subordinación es compartida, en mayor o menor grado, por muchos otros grupos, indígenas y no-indígenas, de otras partes de la región amazónica y del continente. A pesar de esa historia, parecería que "aún pervive" la "cultura indígena", manifiesta en su lengua, rituales, mitología, costumbres, que los antropólogos estudian y que aparece como una "entidad" que corre el peligro de ser asimilada o que tiene el potencial de reaccionar a la dominación.

Al mantener una visión de esas culturas como mundos autónomos o semi-autónomos que están articulados en relaciones de mercado y de dominación política, las fracturas internas de esos mundos (que alcanzan hasta el corazón de una niña) permanecen invisibles para el análisis antropológico e histórico. Aparece así una visión de cultura "auténtica" que debe ser rescatada, reivindicada y defendida de la asimilación.

La llamada etnoeducación se fundamenta en tal visión y ella informa los discursos de antropólogos, simpatizantes y líderes que promueven tales causas.

¿Que es la etnoeducación?

En el curso de una de las reuniones preparatorias para los cursos de profesionalización de maestros indígenas del Bajo Caquetá, Mirití y Apaporis –en la que participaron representantes indígenas, gobierno y ONGs– tres antropólogos quisimos ir a visitar la maloca[3] de

uno de los capitanes del río Mirití quien había estado ausente de todas las discusiones sobre la etnoeducación en la región. Pasamos un día y una noche en su mambeadero[4] contándole y explicándole con mucho entusiasmo cómo se estaban preparando los cursos de capacitación de maestros y sobre las posibilidades que se abrían a los indígenas para orientar su propia educación, dadas todas las garantías legales y constitucionales que les eran favorables. El objeto de nuestra visita era animarlo a participar en las discusiones y enriquecer el diseño del programa con los aportes de las autoridades tradicionales y los ancianos. Este maloquero nos recibió y escuchó con mucha atención y cortesía sin controvertir en nada lo que decíamos. Al cabo de muchas horas, él se incorporó, buscó el caracol donde guarda su tabaco de soplar y, luego de insuflarnos el alcaloide por las fosas nasales, nos dijo: "Muy bien, ya los escuché y todo eso está muy bien; pero ahora yo quiero hacerles una pregunta: ¿Cuál es el origen, de dónde nació eso que ustedes llaman etnoeducación?"

La euforia momentánea del tabaco sumada a la lúcida radicalidad de esa pregunta nos produjo un sobresalto tal que aún sigo pensando cómo responderla. En aquel entonces aludimos a todo el proceso histórico del descubrimiento de América, a los debates que se dieron en Europa sobre si los indígenas tenían alma o no, al reconocimiento de los derechos indígenas sobre su territorio y su gobierno propio que, aunque violentados en la práctica, quedaron consagrados en las Leyes de Indias y que fueron heredados por la nación colombiana, ratificados por el Libertador y últimamente reconocidos por la Constitución de 1991. En últimas, se trataba de un reconocimiento de la plena humanidad de los indígenas y de su derecho a dirigir su vida, y en particular la educación de sus niños, de acuerdo a su cultura y costumbres.

El maloquero entendió claramente nuestro discurso, que no es nuevo para ellos, y repuso: "Ya entiendo, entonces la etnoeducación nació entre los blancos, ustedes son los que tienen la historia de ella; entonces ése es un problema de ustedes no de nosotros." Para qué íbamos a invitar a un viejo, agregó, a "pensar", si él no podía decir: esto nació aquí, se maneja con esta historia; así como él haría cuando está pensando en un baile, en una curación, en un nombramiento. "Yo no conozco el origen de lo que ustedes hablan; entonces, ¿qué puedo yo decir?"

La actitud de este maloquero nos hace entender que la etnoeducación es un proyecto de los blancos, no de los indígenas. Es un proyec-

to ético, legal y romántico, en el sentido estricto del término. Es ético porque nace de la percepción de la situación de dominación a que han estado sometidos los grupos minoritarios y busca resarcir en justicia un derecho que ha sido cercenado; es legal, porque esa compensación histórica se ha reconocido principalmente en el ámbito de las garantías legales; y es romántico porque sus orígenes culturales –y por aquí iba la pregunta de ese capitán, pienso yo ahora– pueden remontarse a ese viraje de un clasicismo que encontraba su inspiración en los textos grecorromanos y bíblicos hacia una búsqueda de nuevas fuentes de inspiración en lo oral, lo imaginario, lo intuitivo y, así mismo, en otras culturas, juzgadas más cercanas a la "verdad natural". Lo que antes estigmatizábamos como inferior e irracional, ahora lo valoramos como auténtico y natural.

Este entusiasmo está en el origen de lo que es la antropología moderna. La etnoeducación, como concepto, ha tenido muy poco desarrollo y parece situarse en un estadio proto-antropológico, basándose en una valoración excesiva y ahistórica de los pueblos a los que se la aplica. La etnoeducación representa un viraje en la concepción de la función de la educación dirigida a los pueblos indígenas, desde un período cuando la educación cumplía una función civilizadora y asimiladora, a un nuevo período de respeto y valoración de la cultura indígena. Los indígenas claramente perciben cómo hasta hace muy poco los misioneros los castigaban por hablar la lengua, censuraban sus costumbres y rituales y los llevaban a la escuela, muchas veces a la fuerza, para enseñarles la religión y el castellano. Hoy en día los mismos misioneros, y crecientemente antropólogos y funcionarios, se muestran muy preocupados de que la lengua se esté perdiendo, los instan a que vivan en malocas, practiquen los rituales, narren los mitos y, finalmente, a que diseñen su propio sistema educativo "conforme a sus usos y costumbres". Lo que resulta paradójico de la etnoeducación es que siendo un problema blanco, como nos lo hizo pensar aquel maloquero, les estamos pidiendo a los indígenas que lo resuelvan.

Cuando se consulta la historia de la etnoeducación en Colombia, contenida en los documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (ver, p. ej., 1986, 1994a, 1994b, 1996), lo que principalmente se obtiene es una lista de leyes y decretos reglamentarios. Se ha vuelto un hábito repetir que la etnoeducación fue comenzada entre los Arhuaco de la Sierra Nevada, quienes, desde 1976, venían trabajado

en el cambio curricular y en 1983 lograron expulsar a los misioneros capuchinos del área. La historia legal de la etnoeducación comienza desde 1976 con la reestructuración del sistema educativo colombiano, en la cual se brindó a los indígenas el derecho a una educación propia y a participar activamente en la elaboración de sus currículos (Decreto Ley 088/76). En 1978 se reglamentó el artículo 11 del Decreto 088/76 por medio del Decreto 1142 que, hasta la promulgación de la Constitución de 1991, se constituyó en el documento rector de los principios de educación indígena para el país: la educación debe estar de acuerdo con las necesidades y características culturales de los grupos, las comunidades deben participar en el diseño de sus programas educativos, la alfabetización debe hacerse en lengua materna, se tendrán en cuenta horarios y calendarios de acuerdo a las características de las comunidades, entre los más salientes. En 1984, por medio de la Resolución 3454, el Ministerio establece los lineamientos generales de la educación indígena nacional "basado en el marco teórico denominado *etnodesarrollo*, y las características, principios, finalidades, objetivos, estrategias y condiciones necesarias para la implementación de su componente, es decir la *etnoeducación*". En el artículo primero de este decreto se define etnoeducación como un proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas que capacita a la persona para participar plenamente en el control cultural de su comunidad.

Esta definición recoge elementos de la definición postulada por "La Declaración de San José" (Bonfil Batalla, 1981), en la cual etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto.

La etnoeducación es definida en términos reivindicativos que buscan establecer espacios para el mantenimiento y desarrollo de otras opciones culturales frente a unas condiciones históricas de dominación. Es interesante que el término "hegemónico", fundamental en la concepción de etnodesarrollo y etnoeducación de Bonfil Batalla, fue suprimido en la redacción de la definición oficial de etnoeducación. En

el ámbito latinoamericano estos conceptos nacen de todo un debate en torno al papel de la antropología frente a las luchas populares, indígenas y campesinas, y postulan una perspectiva ética de compromiso con las luchas y las aspiraciones de los pueblos que estudia.

En el ámbito colombiano, la etnoeducación está ligada al desmonte de los privilegios de la Iglesia en los Territorios Nacionales[5], en la cual se habían delegado todos los poderes del Estado. Los antropólogos enarbolan la bandera de la defensa de los grupos étnicos minoritarios sometidos a una educación enajenante que destruye y desvaloriza sus culturas y formas de vida. Esto coincide con la firma de varios tratados internacionales sobre derechos de grupos minoritarios y con las presiones crecientes del movimiento indígena organizado en Colombia.

Después de la Constitución Política de 1991 se promulgó la Ley General de Educación (Ley 115/94) y la reglamentación del servicio educativo a comunidades indígenas (Decreto 804/95), las cuales ratifican las garantías que habían sido ganadas en las décadas pasadas. En 1994 se promulga el Decreto 1860 que reglamenta parcialmente la Ley 115 en sus aspectos pedagógicos y organizativos generales, y los denominados Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que deben elaborar todas las escuelas un Proyecto Educativo "que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio" (artículo 14).

En un documento posterior del Ministerio de Educación se presenta una nueva definición de etnoeducación que introduce modificaciones a las arriba citadas. Etnoeducación se define como el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida (Ministerio de Educación Nacional, 1994b, p. 29).

El tono de los documentos producidos por el Ministerio de Educación sobre la etnoeducación oscila entre una valoración irrestricta de la "cosmovisión", "pensamiento profundo" y "prácticas tradicionales" de los "grupos étnicos" y al mismo tiempo un tono veladamente autoritario que enfatiza los "procesos de reflexión y construcción" que tienen lugar a través de reuniones, documentos escritos, el idioma es-

pañol y la institución escolar. El oscuro lenguaje de la definición de etnoeducación parece señalar que ésta nace de un proceso social endógeno que genera la fuerza para enfrentarse a las dificultades de las relaciones interculturales. Como vimos arriba, de la definición original de Bonfil Batalla se amputó el concepto de establecer una relación más equitativa con la sociedad *hegemónica*. Aquí, la relación de poder subyacente al proyecto educativo es llevada al plano más neutral de la "interculturalidad". El proyecto etnoeducativo, y su correlativo, el etnodesarrollo, apuntaban en la dirección de que los grupos minoritarios se apropien de herramientas y conceptos de la sociedad hegemónica que les permita mantener una autonomía cultural en términos equitativos. No obstante la plausibilidad ética del planteamiento, en su formalización legal a través de decretos, directivas ministeriales y documentos de trabajo, el proyecto etnoeducativo puede convertirse en un nuevo lazo de la dependencia[6].

Como decía ese dueño de maloca, éste es el cuento de los blancos. Ahora debemos entender cuál es "el cuento" de los indígenas. Por una parte, miraremos cuál ha sido el significado histórico de la educación para los grupos indígenas y sus relaciones con la cultura, la autonomía y la dependencia; por otra parte, exploraremos cuáles son las formas de educación no escolarizada, la educación endógena, al menos a partir de lo que conocemos de algunos grupos del Amazonas colombiano. Finalmente, discutiremos cómo se han compaginado esos cuentos y esas experiencias con la trayectoria de la etnoeducación en el Amazonas, tanto en el plano institucional de acciones técnico-pedagógicas (capacitación de docentes, elaboración de currículos, PEI), como en el plano político (control del manejo de recursos, administración de las escuelas, nombramiento de maestros, autonomía comunitaria), y en el plano cultural (nuevos espacios de reconocimiento étnico, recuperación lingüística y cultural, producción de alfabetos y textos).

Educación, cultura, autonomía y dependencia

Se ha vuelto un lugar común entre los antropólogos criticar duramente la educación misional, tanto católica como protestante, entre los grupos indígenas. Este antagonismo ha conocido episodios memorables, como el caso de las críticas y acusaciones contra las actividades

del Instituto Lingüístico de Verano (ver Stoll 1982) o, para las misiones amazónicas, las confrontaciones entre antropólogos y misioneros en el río Mirití (ver Oostra 1990) o el libro de Víctor Daniel Bonilla (1968) sobre las misiones capuchinas, particularmente sus actividades en el valle de Sibundoy. Desde una perspectiva de la defensa de los derechos de los grupos étnicos es muy fácil –es obvio– lanzar estas críticas: la educación misional es aculturadora, introduce ideologías religiosas que atropellan la cosmovisión y pensamiento religioso nativos, ha castellanizado los grupos indígenas (el ILV se distingue en esto, pero su labor lingüística va ligada al proselitismo religioso), está dirigida a la integración de los indígenas, ha estigmatizado, prohibido y reprimido valiosas tradiciones indígenas como el consumo de sustancias psicotrópicas, los rituales, las prácticas chamánicas. Todo esto es cierto. Sin embargo, parece que aún no hemos meditado a cabalidad que hoy en día nos podemos sentar a charlar con los indígenas –sobre etnoeducación, digamos, o sobre sus derechos constitucionales– gracias precisamente a la labor de años de los misioneros. La educación misional realizó la hazaña de hacer de los indígenas gentes que entienden el castellano, que tienen un sentido de identidad como nacionales de un país, que están dispuestos a dialogar y negociar. En una palabra, que están "civilizados". Esto es escandaloso, y se puede aducir que un espacio de relación puede lograrse por medios más benévolos, más justos, más respetuosos. La historia ha sido otra.

Los misioneros pudieron "entrar" a los grupos indígenas apoyados en agentes "civilizadores" aún más tenebrosos: traficantes de esclavos, patrones caucheros que se imponían a sangre y fuego, que exterminaban, quemaban y torturaban. La historia de las primeras misiones amazónicas (siglos XVII y XVIII) es de fundaciones efímeras, fugas, epidemias, muertes de misioneros, ataques armados (ver Llanos y Pineda, 1982; Golob, 1982). Los misioneros lograron establecerse de forma más definitiva luego de los grandes auges extractivos que dejaron a los indígenas en derrota, diezmados, enfermos y desestructurados socialmente. En una palabra, "huérfanos".

El extractivismo rapaz y sangriento preparó el terreno para que los misioneros pudieran ejercer su acción, y los misioneros prepararon el terreno para que los antropólogos pudieran llegar y finalmente para que la etnoeducación pudiera hacer sus talleres y reuniones "de reflexión y construcción de un proyecto de vida".

Esta historia es larga y no pretendo desplegarla aquí, pero ella está escrita en el corazón de esa niña que está haciendo sus tareas escolares a la luz de un mechero de petróleo, sobre una casa de piso elevado, en una comunidad con cancha de baloncesto, acueducto y que recibe transferencias en dinero del gobierno nacional. Esta niña está contenta porque puede ser secretaria. Su destino es ser chagrera, ésa es la vida; pero la "etnoeducación" le da la posibilidad de ser secretaria. ¡Atención! ¿Cómo que la etnoeducación le va a enseñar a ser secretaria? La etnoeducación es para recuperar sus propios valores, lengua, cultura, cosmovisión, rituales, mitos y sueños propios de su cultura.

Llegamos aquí al meollo antropológico de todo este asunto: ¿Qué es cultura? Cultura, según deduzco de los documentos del Ministerio de Educación, es el idioma, las actividades productivas "tradicionales", la cosmovisión, los rituales, los mitos, etcétera. Esta "cultura" es lo que hay que valorar y defender y a eso es a lo que apunta la etnoeducación.

La cultura que percibimos como tradicional, que imaginamos como una adaptación milenaria al bosque húmedo tropical, que los antropólogos estudian y documentan, es también un producto de la historia de contacto, es una reflexión dialógica de esa historia[7]. La "dominación" se ha dado históricamente en las relaciones de intercambio para la adquisición de bienes de consumo que se han vuelto esenciales para la reproducción de la vida social. De esos bienes de consumo unos de los más importantes han sido las herramientas de metal (hachas, machetes, cuchillos), indispensables para la reproducción de la horticultura "tradicional" indígena de tumba y quema: la horticultura de chagra. En ese proceso histórico de contacto, los indígenas han mantenido su autonomía –aún en el tiempo de las caucherías– en la organización social e intercambios entre grupos, en la vida ritual, en el pensamiento. Esa autonomía la percibimos como el mantenimiento de una cultura milenaria. Mi planteamiento es que en la dialéctica entre "autonomía" y "dominación" (ejercida, por ejemplo, a través de la dependencia de bienes de mercado esenciales para la reproducción social), los lazos de dominación también contribuyen a intensificar las formas autónomas de vida y cultura, y pueden llegar a hacer que esas formas, que percibimos como "tradicionales", puedan también servir para reforzar y mantener la dependencia[8].

Un ejemplo tomado de los grupos indígenas de la región del Predio Putumayo, puede ilustrar este punto. En la cultura "tradicional" y mitología de los pueblos Muinane y Andoque el hacha de metal aparece como un símbolo fundamental de su identidad. Se trata del hacha de metal adquirida desde los primeros contactos con los blancos en el siglo XVIII por intermedio del comercio de esclavos indígenas, no del hacha de piedra, el hacha de los antiguos indígenas, reemplazada por esta hacha proveniente de los blancos. La introducción de la tecnología de las herramientas de metal debió haber provocado cambios sociales significativos, derivados de la mayor productividad que permitía la utilización de estas herramientas: acumulación de poder por ciertos linajes, exacerbación de conflictos entre grupos, tráfico de gente por herramientas, epidemias. Estos eventos son reconocidos por la gente misma como "las enfermedades del hacha".

En las narrativas históricas que he recogido de hombres mayores de varios de estos grupos, "la llegada de los blancos" es colocada al principio del tiempo de las caucherías, es decir, en la segunda mitad del siglo XIX. El comercio de las hachas, que ocurrió al menos desde un siglo antes, no es narrado como un evento histórico, sino que sirve más bien como fundación para lo que se podría llamar "la filosofía del hacha". El hacha de metal, simbólica de la economía de dependencia de los bienes del mercado, se articula a un doble proceso discursivo: (i) la apropiación mitológica de la tecnología de los blancos, mediante la cual el hacha no aparece como adquirida de afuera sino como nacida "adentro" y luego robada por los blancos, y (ii) la construcción de una ideología de la multiplicación y la producción –la filosofía del hacha-. Los Muinane, por ejemplo, equiparan "hacha" con "tabaco de vida". En su narración mitológica marcan una oposición entre "el hacha de destrucción" (el hacha de piedra y otras hachas que existieron antes) y "el hacha de multiplicación" (también llamada "hacha de vida", "hacha de trabajo", "hacha dulce"). Esta última está representada por el hacha de hierro. Aunque hay variaciones entre grupos y clanes en la genealogía de las diferentes "hachas", la sucesión desde unas hachas "inadecuadas" (asociadas con espíritus de animales, violencia, fuego, y ausencia de capacidad productiva) hasta el hacha "verdadera" (el hacha de metal, el hacha de producción y vida) permanece constante. La "gente verdadera" es el resultado de la llegada del hacha de metal.

En contraste con estas narrativas que ubican el hacha de metal en el origen de la gente verdadera, otros testimonios se refieren al hacha como una fuente de miedo. La filosofía del hacha reinterpreta los conflictos entre los grupos, el comercio de gente, el canibalismo, la brujería y las venganzas en una mitología que borra la historia al tiempo que funda la ideología de aquellos linajes que reclaman su legitimidad de jefes y capitanes como proveniente "del Creador", cuando, en efecto, lo que aprendemos de la historia es que esos linajes ganaron ascendencia con el comercio de las hachas y el auge cauchero.

Con esta historia quiero criticar la idea de una cultura "tradicional" como separada de la historia y como fuente de resistencia frente a la "asimilación". La "cultura" puede ser también una adaptación a las demandas de la dominación y al mismo tiempo se vuelve cada vez más abstracta y más separada de las necesidades y de las demandas sociales reales. Gerald Sider, en un estudio sobre los pescadores de la isla de Newfoundland, en Canadá, lo expresa de esta manera:

> "La cultura toma, para sus propios participantes, una cualidad especial e ilusoria –se vuelve aparentemente parte de un pasado especial y glorificado, más que una parte de la vida diaria y cotidiana– una cualidad acrecentada por ilusiones generalizadas acerca de su tradicionalismo: la creencia que ciertas prácticas son arcaicas o atemporales, cuando, de hecho, no son más antiguas que la primera oleada de integración con el capital mercantil" (Sider, 1986, p. 38, mi traducción).

De lo que hay que tomar conciencia es del reconocimiento de la aparición histórica de instituciones irreconciliables (cultura autónoma y relaciones de dependencia) y sin embargo necesariamente ligadas –y con ellas comportamientos, valores y experiencias. Las contradicciones vividas por grupos indígenas dependientes de relaciones mercantiles no son externas sino internas y constitutivas de la cultura– donde "cultura" puede también ser entendida como "dominación y subordinación" (cf. Williams, 1977, p. 111). Y esas contradicciones atraviesan no sólo comunidades, sino también familias, individuos y hasta el corazón de una niña.

Un proyecto que pretende valorar y defender la autonomía cultural frente a una situación de dependencia es históricamente ignorante, antropológicamente ingenuo y puede estar en últimas ayudando a apretar y reforzar los lazos mismos de la dependencia.

Criticar la educación misionera es fácil, seguramente es necesario, pero sin duda no es suficiente. Su sustitución por un proyecto etnoeducativo no ha mostrado resultados satisfactorios. De hecho, los misioneros y la Iglesia se han vuelto los principales abanderados de la etnoeducación. De los planteamientos iniciales de Bonfil Batalla y otros, el lenguaje de la etnoeducación ha ido cayendo en un discurso de "lo propio", "lo ajeno", etc. que es *culturalmente* pobre y políticamente desencaminado.

Los indígenas son fundamentalmente ambiguos frente a la educación misionera y así mismo frente a las propuestas de la etnoeducación de revalorar su cultura. Esta ambigüedad no es ignorancia o indecisión; en ella radica tal vez un potencial cultural que posibilite un proyecto más lúcido.

La palabra de Consejo

En las reflexiones sobre el concepto de "educación" de los pueblos de habla muinane y uitoto de la Amazonía colombiana en los años 1990s, surgió una pregunta fundamental: ¿Cómo se traduce el término "educación" en sus lenguas nativas? La pregunta surgió en el ámbito del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a formular sus propios programas educativos. Estos indígenas han tenido experiencias escolares a través de los internados indígenas que fueron establecidos en el Amazonas colombiano desde los años 1930s por misioneros capuchinos. "Educación" para ellos ha significado enviar a sus niños a la escuela de los blancos para que aprendan a leer y escribir y a hacer cuentas. No es un asunto que se hubieran planteado desde su pensamiento o su cultura. Como aquel capitán del Miritíí que nos hizo entender que la educación escolarizada, así la calificáramos de "etnoeducativa", seguía siendo un asunto ajeno para ellos, estos indígenas nos dan a entender que la noción de educación no es algo que se relacione inmediatamente con las prácticas propias de socialización. Por eso, para poder opinar tienen que poder traducir el término.

Al cabo de muchos debates se llegó a un consenso de que "educación", entendida como el proceso de formación de una criatura humana, tenía que ver con lo que se denomina en lengua *uitoto yetárafue* y en lengua *muinane fagójɨ*. Estos términos pueden ser glosados en español como "palabra de consejo" y constituyen un corpus de enseñanzas, conse-

jos e historias que son transmitidas por los padres a los niños durante todo el proceso de formación y que incluyen además dietas y prescripciones que abarcan desde la formación del niño en el vientre de la madre.

Sobre el significado de la palabra de consejo entre los Muinane, escribe el antropólogo Carlos David Londoño (1995):

> Dicen los mayores muinane que el niño o niña recibe consejo desde el momento de la concepción. Si un niño se mueve mucho en el vientre de su madre, por ejemplo, el padre debe preparar una bebida de hierbas frías, conjurarla, y darle de beber a la madre; la conjura constituye un consejo para el niño de que se quede quieto y tranquilo. El comportamiento de la madre y el padre son críticos durante el embarazo, pues sus acciones influyen directamente sobre la criatura que se forma, o sobre las vicisitudes del parto.

La Palabra de Consejo es uno de los temas menos explorados del pensamiento indígena. Es la "Palabra" (entendida como discurso y como acción) con que un padre de familia cuida a sus hijos. Estas Palabras o Consejos despliegan las dimensiones éticas y morales de lo que a muchos parecerían ser meramente actividades cotidianas: el trabajo hortícola, la cacería, el mambeo de coca, la relación con los parientes consanguíneos y afines, el matrimonio, la crianza de los hijos, el cuidado del cuerpo (baño, vómito, dietas).

Toda actividad tiene sus Consejos. Hay Consejos para mambear coca, para la mujer en embarazo, para el padre de un niño recién nacido. Toda comida que se ingiere y toda actividad que se realiza tiene un efecto potencial en el futuro, sobretodo cuando se trata de un niño y un joven. Muchos de estos Consejos son prescripciones alimenticias y de comportamiento que se relacionan con la actividad reproductiva. Londoño (1995) anota al respecto: "Un principio de homeopatía subyace algunas de las atribuciones de patogenia: son dañinas las cosas tapadas o envueltas, porque se "tapa" la vagina o hay problemas con la placenta; la fricción con ciertas cáscaras y pepas implica fricción dentro de la matriz; la flexibilidad de algunos alimentos afecta la flexibilidad de la vagina. Todas las actividades, los alimentos ingeridos y el comportamiento de los jóvenes están cuidadosamente controlados. Estas reglas inculcan un comportamiento adecuado en los jóvenes por temor a los efectos negativos que se asegura tendrán ciertas comidas o ciertos comportamientos.

Esta forma de control social se ha venido desintegrando durante los últimos 80 años de violencia cauchera, migraciones forzosas, evangelización y creciente dependencia de los bienes de mercado. Esta realidad es sentida por los indígenas más viejos, quienes ven cómo hoy en día los jóvenes no cumplen las reglas mínimas del Consejo, especialmente las relacionadas con la procreación, el uso de tabaco y coca, las reglas de exogamia y la manera de dirigirse a los ancianos y a otros parientes.

El Consejo es el conjunto de normas necesarias para ser un hombre verdadero: "Sin *yetárafue* [Consejo] un joven no puede usar la Palabra de curación o de bailes; sin *yetárafue* esa Palabra daña a la persona", afirma Kɨnerai, un anciano uitoto del río Igaraparaná. A continuación traduzco un fragmento de una narración suya en lengua uitoto en el cual enfatiza el reconocimiento de los lazos de consanguinidad y el trato apropiado con los parientes como base del comportamiento de un niño o una niña:[9]

Esta es su hermana.
Este es su hermano
– así se dice.
Para que ellos vayan
aprendiendo a comportarse.

Esta es su tía (dice),
la hija
de la tía es hermana del joven (dice)
la hija de la tía es hermana de la joven (dice).
Hay que saber comportarse,
no hay que hablar necedades.
Ya entonces se dice.

El hijo del tío paterno
es hermano del joven (dice),
la hija del tío paterno es su hermana.
De esta manera
se va avisando.
Y ese niño sabe comportarse,
la joven
al joven
lo sabe respetar.

Además, ésta es su abuela (dice),
no hay que llamarla por su nombre.
Además, a su abuelo (dice)
suavecito hay que decirle "abuelo".
Además, a su tío materno (dice)
hay que decirle "tío",
no hay que llamarlo por su nombre.

Las relaciones sociales, la dieta, la conducta sexual, las actividades de trabajo que corresponden a cada género, el cuidado del cuerpo, son actividades que se regulan por el Consejo y son transmitidas en la vida familiar. No obstante, el Consejo, como regulador de la formación de un joven o una joven, está relacionado con otros discursos y otras esferas de actividad. Por una parte, los Consejos pueden también ejemplificarse con historias que narran la conducta equivocada de ciertos seres y de ahí su transformación en animales o seres míticos. Además, de los Consejos que se imparten a los niños se derivan, para el conocedor, los motivos o imágenes con los que se construyen las conjuraciones (recitaciones que se cantan sobre una planta o líquido con fines de curación). Pero también los Consejos, que surgen del ámbito familiar y cotidiano, son utilizados por los dueños de maloca en la celebración de rituales y por los capitanes en su manejo del territorio.

Por eso, una diferencia primordial entre el Consejo y la educación escolarizada es que el primero proviene del Creador, mientras que la segunda es invento humano. El Consejo es "la ley del Creador"; la humanidad lo recibe como un regalo del Creador, como su Ley. Aquí se involucra la mitología de origen, las historias de "la gente mitológica", quienes quedaron encantados en piedras, montañas, cananguchales[10], animales –en toda la geografía y el ambiente– debido a faltas que cometieron contra el Creador. Este "Consejo del territorio" es para los jefes "aconsejar la naturaleza", prevenir las enfermedades, regular los ciclos naturales. Derivado de este primer Consejo y relacionado con un estadio más tardío de la Creación cuando estos seres antiguos quedaron encantados y la tierra se enfrió, aparece el Consejo para la humanidad para vivir en estos tiempos. Es el Consejo del trabajo, la producción de comida y el crecimiento de la gente.

El Consejo hace parte entonces de toda una concepción religiosa de la vida humana. Al traducir "educación" como Consejo estos pueblos se colocan en una perspectiva radicalmente diferente a la perspec-

tiva de la etnoeducación como política estatal, porque el asunto educativo se comienza a pensarlo desde el punto de vista de la salud de todo el cuerpo social y no sólo restringido a la institución escolar. En las reuniones de los mayores de la etnia muinane se llegó a la conclusión de que es precisamente el no cumplimiento de las prescripciones del Consejo la razón del mal estado en el que se encuentran los Muinane hoy. Según Londoño (1995), ese "mal estado" lo constituyen "la mala salud y las muertes, los matrimonios indebidos, el desinterés de los jóvenes en el conocimiento propio, el abandono a los viejos, el deseo de muchos de 'volverse blancos' y el "comportamiento inapropiado." Los mayores plantean entonces que es importante encontrar la manera de volver a los niños "gente aconsejada".

La reflexión sobre el Consejo y su deterioro conduce a una reflexión sobre la situación social presente. La educación, entendida desde esta perspectiva, se torna primariamente un proyecto cultural y político antes que un proyecto técnico-pedagógico. Asumida como un proyecto cultural es posible tal vez dar cuenta de la identidad dividida de esa niña que tal vez podrá ser secretaria o que está condenada a ser chagrera.

Lo cultural, lo político y lo técnico-pedagógico

Hemos visto que la etnoeducación surgió de un proyecto político-ideológico de los blancos, el cual ha tenido un desarrollo legal y formal. Por otra parte, hemos visto que los indígenas amazónicos –históricamente diezmados y sometidos a relaciones de dependencia– detentan un potencial cultural que bien puede reificarse y folklorizarse en una visión de "la cultura" como entidad separada, o bien puede desarrollarse para atender a las demandas reproductivas y relacionales de la vida actual, real.

Estos dos proyectos –político nacional y cultural local– han confluido en el Amazonas en acciones institucionales, en respuestas organizativas, y en trabajos de recuperación e investigación indígena. Podemos reconocer tres niveles diferentes en los que ha tenido lugar la etnoeducación en el Amazonas: un nivel cultural, un nivel político (social), y un nivel técnico-pedagógico (institucional). Me parece importante distinguir estos niveles de acciones y sus mutuas relaciones porque mucho énfasis se le ha dado al nivel institucional, alrededor de las escuelas, los maestros, los currículos y el PEI.

Hagamos un rápido repaso de algunas acciones en cada uno de los niveles que conocemos de forma directa o indirecta.

Acciones en el nivel técnico-pedagógico

La mayor inversión de recursos, tiempo y personal que se ha hecho en etnoeducación en el Amazonas colombiano ha sido en capacitación de docentes indígenas por medio de cursos de profesionalización. La profesionalización es una modalidad de capacitación regulada por la ley (Res. 9549/86) por medio de la cual maestros indígenas con un nivel de quinto de primaria obtienen el título de Bachiller Pedagógico después de 240 horas de cursos intensivos en períodos de un mes durante las vacaciones (tres a cinco años en total). Se han realizado cursos de profesionalización con los maestros ticuna y cocama del trapecio amazónico, 1995-1999; con los maestros del Predio Putumayo (Uitoto, Bora, Muinane, Andoque, Ocaina, Nonuya, Ingano), 1992-1994; con los maestros del Bajo Caquetá, Mirití y Apaporis (Miraña, Bora, Yukuna, Tanimuka, Letuama, Makuna, Carijona), 1994-1997; y recientemente (1997) se comenzó un curso con los maestros del río Pirá-Paraná (Barasana, Makuna, Tatuyo, Bará, Taiwano[11]). Estos cursos han sido muy diferentes en su concepción, ejecución y actores, pero tienen en común que han buscado, además de "capacitar" a los maestros indígenas, construir un plan de estudios para la Primaria Básica en el marco de un "diálogo de saberes".

Los éxitos y productos han sido disímiles. Los cursos de profesionalización del Predio Putumayo fueron preparados y controlados por la Educación Contratada del Amazonas[12], apoyada por la organización indígena de La Chorrera (COIDAM, Confederación Indígena del Alto Amazonas). Entre los docentes de este curso se encontraron algunos antropólogos, lingüistas y profesionales conocedores de la región, pero la dirección y orientación del curso fue dominada por "los pedagogos": un ex-cura y su mujer quienes lograron frustrar todo intento de un verdadero diálogo de saberes en aras de la apresurada fabricación de un currículo que sirviera para afianzar la hegemonía de la Iglesia, ahora con nueva cara etnoeducativa. De allí resultó un plan de estudios "bicultural" para la Primaria Básica (Chaparro y Martínez, 1993, conocido como "el currículo del Predio Putumayo) que, a mi juicio y el de otros, es una muestra de lo que no debe hacerse en etnoeducación: despedazar

contenidos "indígenas" a lo largo de un plan de estudios fragmentado en cursos, áreas y contenidos, y superpuestos a contenidos "blancos" – resultando en un pastiche que no satisface ni los requerimientos pedagógicos mínimos de la escuela blanca, ni aporta nada fundamental a la búsqueda de una propuesta indígena en educación.

Los cursos de profesionalización de maestros indígenas del Bajo Caquetá, Miritíi y Apaporis fueron también preparados y auspiciados por la Educación Contratada, aunque no controlados por ella. Los capacitadores (todos no-indígenas) son un grupo de profesionales en ciencias sociales y naturales con experiencia de investigación y trabajo en la región y en otras zonas indígenas del país, contratados por una ONG, Fundación Gaia Amazonas, a través del Programa COAMA (Consolidación de la Amazonía Colombiana). Se ha dado mucho énfasis a la investigación indígena, a la elaboración de alfabetos en las principales lenguas (Miraña, Tanimuka, Yukuna), y a un acompañamiento a los maestros y escuelas comunitarias por parte de antropólogos y pedagogos.

Los cursos de profesionalización del Pirá-Paraná fueron preparados y convocados por la organización indígena ACAIPI (Asociación de Capitanes Indígenas del Río Pirá-Paraná), con la asesoría de la Fundación Gaia Amazonas. Los cursos han convocado la participación de capitanes, líderes y maestros de las comunidades organizadas, pero con la notoria ausencia de los habitantes y jefes de las malocas aisladas[13]. Stephen Hugh-Jones comenta al respecto de una de las reuniones preparatorias de los cursos:

> La reunión provocó un notable grado de auto-examen y auto-reflexión concerniente al proceso de aprendizaje tradicional, el contraste entre éste y educación, y los problemas causados por la introducción de la escolarización formal. Como escuela y maloca, 'educación' y 'cultura' fueron vistos como opuestas. El 'aprendizaje' fue analizado como oral, informal, práctico y moral y como un proceso en el cual tanto padres como payés —es decir, curanderos— jugaban una parte mayor. En contraste, 'educación' fue visto como escrita, formal, abstracta y pragmática, y los que intervinieron se quejaban de que ésta había marginalizado el papel del payé y que, con la introducción de las escuelas, los padres habían abandonado sus responsabilidades (Hugh-Jones, 1996, p. 13).

Además de los cursos de profesionalización y la capacitación de maestros, las acciones de tipo técnico-pedagógico se han enfocado en la elaboración de currículos (en parte llevadas a cabo dentro de los cursos de profesionalización) y más recientemente en la discusión y elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (PEI). El PEI fue reglamentado por el Decreto 1860/94 y se define, según uno de los documentos del Ministerio de Educación Nacional, como "el proceso de reflexión y enunciación que realiza una Comunidad Educativa orientado a explicitar la intencionalidad pedagógica, la concepción de la relación entre el individuo y la sociedad, la concepción de educación, y el modelo de comunicación en el que se sustenta la misma" (Ministerio de Educación Nacional, 1994a).

El PEI ha suscitado toda una serie de interpretaciones y confusiones en su aplicación a las escuelas indígenas: los grupos indígenas no tienen obligación de "presentar el PEI"; pueden elaborar documentos no acabados de reflexión, incluso en la forma de un video, por ejemplo, no necesariamente un documento escrito; ninguna entidad del gobierno puede "evaluar" un PEI comunitario. Ha habido dos tendencias en lo referente a la elaboración del PEI. Una, auspiciada por la Educación Contratada, es la tendencia a elaborar "PEIs regionales". Para ello se vienen convocando talleres de PEI en los Internados. A esos talleres, dirigidos por asesores no-indígenas, se convoca principalmente a los maestros de las escuelas filiales de la Educación Contratada, aunque también participan maestros y líderes de escuelas comunitarias independientes (no afiliadas a la Educación Contratada). En este contexto, el PEI, que en su amplia definición puede ser aprovechado como una herramienta de reflexión y diagnóstico comunitario, se reduce a una herramienta técnica y a un documento formal centrado únicamente en la regulación de la institución escolar y que conduce a la centralización, con notoria injerencia de la Educación Contratada.

Por otra parte, las comunidades que han fundado escuelas independientes han tendido a enfocarse en la elaboración de Proyectos Educativos locales o por grupos étnicos, en ambientes de discusión que involucran más actores y alrededor de reflexiones que desbordan el marco meramente escolar e institucional. El ritmo y el avance de estas discusiones es mucho más lento que el de los talleres regionales y en el fondo lo que está en juego es el control político sobre la educación y la

participación en toma de decisiones de nuevos actores como autoridades tradicionales y organizaciones indígenas.

Esto nos remite directamente al segundo nivel de acciones que queremos considerar, el nivel político.

Acciones en el nivel político

Lo que está en juego aquí es el control sobre la administración del servicio educativo, la toma de decisiones sobre los nombramientos de maestros, el control y manejo de los recursos para la educación y el papel de la lengua, la escuela y los proyectos educativos en la reafirmación de la identidad étnica y la conformación de comunidades.

La Educación Contratada, en virtud de un contrato firmado entre la Conferencia Episcopal de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional, administra la educación en las regiones indígenas de Colombia, lo cual incluye la mayoría de los departamentos amazónicos. Educación Contratada recibe recursos del gobierno para pago de maestros, pago de visitadores y dotación escolar. Este contrato fue renovado en 1999 y tiene una vigencia de cinco años. Educación Contratada administra seis internados indígenas (Tarapacá, San Rafael, La Chorrera, Araracuara, Pedrera y Miritíi) y 43 escuelas en el departamento del Amazonas, de un total de 79 escuelas. Los datos de que disponemos son los siguientes:

Escuelas indígenas en el Departamento de Amazonas

Zona	Total de escuelas	Educación Contratada	Departamento	Municipio	Comunidad
Trapecio Amazónico	34	19	1	13	1
Tarapacá	9	8			1
Araracuara	7	5			2
Chorrera	5	5			
Arica	4	4			
Puerto Alegría	3	3			
Miritíi	8	3			5
Apaporis	3				3
Bajo Caquetá	6	2			4
Sumas:	79	49	1	13	16

Notas

- Estos datos son aproximados y pueden estar desactualizados.
- El número de escuelas administradas por Educación Contratada incluye los seis internados indígenas.
- "Municipio" se refiere al Municipio de Leticia.
- "Comunidad" se refiere a escuelas comunitarias independientes, administradas con recursos propios.

Fuentes: Ministerio de Educación Nacional (1996) y datos del Programa COAMA.

Las escuelas administradas por comunidades surgieron como una respuesta al reconocimiento de la autonomía indígena en educación y como una reacción al esquema del Internado indígena y sus escuelas filiales. Estas escuelas comunitarias, que en un principio fueron tildadas como "escuelas piratas", se han conformado principalmente desde 1990, aunque hay antecedentes en el río Miritíi en los años 70s. Son escuelas dirigidas por las autoridades de la comunidad y sostenidas con recursos de transferencia, apoyo de los padres de familia y auxilios de algunas ONGs. Los cursos de profesionalización del Predio Putumayo y del Bajo Caquetá, Miritíi y Apaporis han apoyado estas escuelas admitiendo la presencia de maestros comunitarios y brindando asesoría local especializada.

Algunas escuelas comunitarias independientes han recibido reconocimiento oficial del gobierno, aunque no recursos para funcionamiento, ni nombramiento de maestros. Alrededor de estas escuelas se han gestado talleres de reflexión sobre PEI, elaboración de currículo, horarios, calendario escolar, participación de la escuela en actividades comunitarias (bailes, trabajos colectivos). El destino de estas escuelas es incierto en el panorama actual: carentes de recursos permanentes, con pocos maestros preparados, alta deserción de los maestros, una población estudiantil en muchos casos escasa. Sin embargo, estas escuelas cumplen una función política local importante en cuanto a la reafirmación de la identidad étnica y la constitución de comunidades organizadas.

Más que estar ligada a una amenaza al territorio, la afirmación de identidad ha estado ligada a una amenaza de pérdida cultural y es por esto que la educación ha tomado un lugar primario en la agenda política de muchas comunidades y etnias. Las diferentes organizaciones

indígenas regionales han constituido "secretarías de educación" con el fin de tomar posiciones frente al manejo, control y administración de la educación. Se han constituido tales secretarías en las organizaciones COIDAM, CRIMA (Consejo Regional Indígena del Medio Amazonas), AIPEA (Autoridades Indígenas de La Pedrera Amazonas), ACIMA (Asociación de Capitanes Indígenas del Mirití Amazonas) y ACIYA (Asociación de Capitanes Indígenas del Yaigojé Apaporis). Varias de estas secretarías apenas inician sus acciones, más que todo alrededor de la oficialización de escuelas, capacitación de maestros, elaboración de currículos y PEI. La Educación Contratada ha mirado con recelo a estas acciones organizativas indígenas, sobre todo en la medida en que han recibido apoyo de ONGs que son percibidas como actores que tienden a menoscabar el control total que solían detentar en el pasado. La fuerza para estas iniciativas políticas debe venir de la esfera cultural.

Acciones en el nivel cultural

Preparé ambil y coca y volví donde el viejo y se lo entregué. El viejo lo recibió pero lo dejó en el suelo. Preguntó: "¿Para qué es este ambil y coca?" Yo le dije: "Oí decir que quien quiera oración o Palabra debe llevar ambil y coca a quien la sepa expresar, para que le enseñe. Yo traigo para que usted me dé ese conocimiento, que me enseñe a cuidar los niños y curarlos cuando estén enfermos." El viejo me dijo: "¿Dónde está lo que usted viene a pedirme? Yo no lo veo; ¿dónde lo vio usted? Yo no lo tengo...." Luego sí comenzó a explicarme: "¿Dónde hay una palabra diferente de ésta?", me dijo: "El conocimiento es de ustedes, yo sólo lo cuido. Y como es suyo, pues usted lo viene a buscar." Entonces cogió la coca y el ambil y me dijo: "Usted me dice que no sabe y me pregunta. Entonces, ¿esto qué es? Usted se está burlando de mí." Pero luego sí lamió y mambeó. Dijo: "Usted es el Creador para cuidar la comunidad y la salud, y para hacer cosas buenas" (Noé Rodríguez, Primer Encuentro de Mayores Muinane, en Londoño, 1995, p. 136, traducido del Muinane por Eduardo Paki).

Los hombres y mujeres mayores de la etnia muinane se reunieron en 1992 para reconocerse los unos a los otros después de la gran destrucción y el destierro a que fueron sometidos y pensar en el territorio, la educación, la autonomía. Este fue el primero de una serie de encuentros y reuniones que los Muinane, unas dos centenas de perso-

nas organizadas en cuatro comunidades en el Medio Caquetá y el Cahuinarí, han venido llevando a cabo durante estos años. Se han realizado dos Encuentros de Mayores Muinane (1992, 1995), un proyecto de investigación del territorio tradicional muinane (1993 a 1996) con tres talleres, y un taller de educación propia (1995).

Todos estos encuentros les han permitido reconocerse como etnia, hacer un balance de los conocimientos y los derechos ceremoniales de los mayores de los cinco clanes sobrevivientes: Coco, Piña, Manguaré, Gusano y Mujeres, y tomar conciencia de la situación en que se encuentran ahora, con lo que tienen y con lo que han perdido y lo que pueden recuperar. Los mayores muinane identificaron el territorio como el principio organizador de su búsqueda. "El territorio es la base de la educación", afirma uno de los mayores muinane, porque en el territorio están depositados el origen de los bailes, de las oraciones; allí pueden reconocerse las relaciones ceremoniales que se manejaban entre los jefes de los diferentes clanes, cuáles eran "los caminos del ambil", los contendores de baile. En el territorio –que en otro nivel de interpretación es el propio cuerpo– está lo que se ha perdido y lo que se puede recuperar, y lo que debe quedarse dormido, porque no es palabra de vida sino palabra de destrucción y brujería.

Los encuentros de los Muinane son un nuevo espacio de cooperación no ceremonial, donde participan diferentes actores (líderes, mayores, padres de familia, asesores, funcionarios) en nuevos tipos situaciones: producir documentos y mapas, educación. Sin embargo, estas reuniones son manejadas con coca y ambil, el idioma que predomina es el Muinane, manejadas en mambeadero, concluidas con baile. Es un asunto nuevo manejado a la manera antigua. Los Muinane han identificado la palabra de Consejo como un punto esencial para la construcción de un programa de educación propio y en sus propios términos, como vimos arriba. Los Muinane han enfrentado primero el análisis de lo que ellos son, de lo que tienen, de reconocerse como grupo, antes de llegar a tocar lo que es el PEI, el currículo, la escuela.

Acciones como la de los Muinane han tenido lugar entre otros grupos, con diferentes modalidades. Los Andoque también emprendieron un proyecto de investigación del territorio en 1993. Los Nonuya fundaron su escuela comunitaria independiente en 1992 y han hecho un trabajo de recuperación de su lengua y de apropiación de la escuela. Los Uitoto del Alto Caquetá y los Miraña del Bajo Caquetá, cuyas es-

cuelas en su mayoría son filiales de la Educación Contratada, han dado los primeros pasos. En el Pirá-Paraná, la organización indígena local ACAIPI ha sido la que convocó los cursos de profesionalización.

Estos tipos de proyectos culturales –talleres étnicos, investigaciones indígenas, recuperación lingüística– son la esfera de donde debe partir la inspiración y las direcciones para los otros tipos de proyectos –políticos y técnico-pedagógicos-. Estos proyectos de "recuperación" son al mismo tiempo proyectos de reinvención y reactualización simbólica:

> "Recuperación no puede ser (...) una simple fidelidad al pasado, una reconstrucción del código lingüístico, una réplica de los rituales. Recuperación significa, primero que todo, recreación simbólica, instauración de la capacidad de convocatoria. No está en las normas de un lenguaje, sino en la transformación de esas normas para que puedan volver a crear los objetos de la cultura –los bailes, el lenguaje mismo– y convocar en términos de las nuevas creaciones" (Landaburu y Echeverri, 1995, p. 55).

Conclusión

La etnoeducación es un proyecto de reinvención simbólica, de construcción de identidad, de afirmación política. Es también un proyecto *sagrado,* porque la palabra para cuidar los hijos y protegerlos de las enfermedades es la Palabra de vida del Creador. No es una ley de los hombres, como las Leyes, los Decretos y la misma Constitución Política de Colombia, que pueden ser cambiados.

Esas leyes y decretos oficializan el reconocimiento de derechos y al mismo tiempo generan presiones y demandas de elaborar currículos "propios", de hacer el PEI, el "proyecto de vida". La atención se desplaza a la escuela, al maestro y genera la necesidad permanente de capacitar a los maestros y de buscar la ayuda de asesores externos. Es de un proyecto cultural de donde puede surgir la fuerza e inspiración para un proyecto político; y tal proyecto político es el que debe orientar las acciones de tipo técnico-pedagógico. Lo que ha venido ocurriendo es lo contrario. Se ha dado más énfasis e ímpetu a las acciones estrictamente técnicas (capacitación de maestros, elaboración de currículos, PEI), sin estar apoyadas por un proyecto político y un proyecto cultural.

Este tipo de acciones técnico-pedagógicas parten de una visión simplista de "cultura" y "biculturalidad" que no permite una discusión

que vaya más allá de lo puramente formal e institucional y pueda formular una estrategia cultural de *convocatoria* alrededor de la educación. Tal proyecto debe reconsiderar el espacio mismo de la escuela, las funciones de los maestros, los compromisos de la comunidad, los horarios, el calendario, las funciones de la escritura.

La fuerza para esta tarea parte de un proyecto cultural de reconocimiento y reafirmación. Un proyecto cultural que es inmediatamente político y que implica asumir nuevas formas de organización y control que no existen en sociedades que han sido bastante autónomas y celosas de su independencia. Sólo de aquí cobran su sentido las acciones técnico-pedagógicas. Pero el proyecto cultural etnoeducativo transcurre a un ritmo mucho más lento y en una temporalidad mucho más larga que los ritmos y tiempos de las instituciones y los términos de los decretos.

Esa niña que quiere ser secretaria revela lo que muchos padres de familia indígenas quieren. Quieren que sus hijos no sufran por ser indígenas, analfabetas, ignorantes, pobres. Quieren lo mejor para sus hijos. Quieren que la escuela enseñe la escritura, la lectura, los números, el español. Esto es legítimo. La noción de biculturalidad introduce una dicotomía que esconde un juicio de valor, contenido en la imagen chagrera/secretaria. Para el niño, el mundo es *uno,* la experiencia es una. La educación es amor a los hijos, a la vida, como dice el Consejo. El Consejo se aplica al conjunto de la vida, no es sólo asunto de lo que es "tradicional". Ser secretaria puede ser tan exigente como ser chagrera, porque es vida, es compromiso, es trabajo, es relación con otros. Cuando en su corazón esas niñas sepan que la secretaria es también una chagra podremos saber que la etnoeducación es posible.

Curar el corazón de esas niñas no es sólo asunto de reformar la escuela o de introducirle nuevos contenidos. Como aquellos grupos amazónicos que se han planteado el problema educativo a partir del Consejo y en su pérdida o su descuido han reconocido su propia historia de sometimiento y el potencial para enfrentarla, la formulación de un programa educativo indígena debe partir del reconocimiento de la educación primero que todo como curación del cuerpo social, de ahí, y en segundo término, como una acción colectiva que construye sentido de identidad y convoca políticamente, y sólo en último término como acciones dirigidas a la institución escolar.

Notas

1 El Predio Putumayo es uno de los Resguardos indígenas más grandes de Colombia, con un área de cerca de seis millones de hectáreas, situado entre los ríos Caquetá y Putumayo, al suroriente de Colombia en los límites con Perú. ("Resguardo" es una figura legal colombiana que otorga la propiedad colectiva de un territorio a los pueblos indígenas que lo ocupan).

2 "Tiempo de las caucherías" se refiere, para esta región, al período comprendido entre 1890 y 1930, cuando empresas colombianas y peruanas (con intervención de capital extranjero) esclavizaron a la población indígena del Predio Putumayo en la explotación del caucho silvestre. La empresa cauchera más poderosa en esta región fue la compañía peruano-británica Peruvian Amazon Company, también conocida como *Casa Arana*, cuya infausta historia de atrocidades y crímenes ha sido ampliamente documentada (ver, por ejemplo, Domínguez y Gómez, 1990).

3 *Maloca*: nombre derivado de la lengua tupí utilizado para designar genéricamente una vivienda comunal indígena. En los grupos del noroeste amazónico la maloca tiene un significado tanto ceremonial (realización de una carrera de bailes) como social (asiento de un patrilinaje). Al "dueño" (cabeza del patrilinaje y ejecutor de la carrera de bailes) se le llama *maloquero*.

4 *Mambear* coca es un verbo utilizado en el español amazónico para referirse a la ingestión por vía oral hojas de coca pulverizada combinadas con cenizas de hojas de yarumo *(Cecropia sp.)*. El *mambeo* de coca es una actividad que realizan los hombres, preferentemente durante las horas nocturnas, con el fin de dialogar, transmitir las historias, preparar los trabajos, realizar curaciones. El sitio donde se prepara el mambe y se lleva a cabo el mambeo se denomina *mambeadero*.

5 En Colombia se utiliza la expresión "Territorios Nacionales" para referirse a los territorios de llano y selva con baja densidad poblacional y mayoría de población indígena.

6 El documento del Ministerio (1994) está lleno de expresiones como éstas: "La cosmovisión determina la concepción de tiempo y espacio. Para los grupos étnicos el tiempo y el espacio están ligados a las actividades alimenticias [tal vez quiere decir productivas] y a los rituales, a los cantos, a los relatos y al trabajo comunitario" (p. 30). "Las manifestaciones culturales de los grupos étnicos están ligadas al entorno ecológico: los factores climáticos, los materiales, los recursos, etc." (p. 32). Este planteamiento nace de una visión de "los grupos étnicos" –"ellos"– como una entidad separada que tiene una "cosmovisión" la cual "se refleja" en los mitos, los rituales, los sueños (p. 31).

7 Norman Whitten, comentando sobre una colección de ensayos acerca de mito e historia en Sur América, encuentra un patrón común de lo que él llama "discursos dialógicos": "El discurso dialógico parece crear unidades simbólicas sintéticas –erróneamente presentadas por la mayoría de los científicos sociales como identidad étnica versus identidad nacional– las cuales, en sus conjunciones retóricas, hacen surgir un lazo predicativo que conlleva el doble acto de afirmación y negación" (Whitten, 1988, p. 304).

8 Este es el argumento de mi tesis doctoral, The People of the Center of the World (Echeverri, 1997).

9 La narración completa fue grabada en lengua uitoto en 1992 en el río Igaraparaná y aparece publicada en el libro *Tabaco frío, coca dulce* (Echeverri y Candre, 1993, pp. 105-109).

10 Bosque pantanoso poblado por palmeras "canangucho", *Mauritia flexuosa*.

11 Stephen Hugh-Jones, en un documento titulado "A Meeting with Several Agendas" (Una reunión con varias agendas) hace un análisis de una de las reuniones preparatorias de los cursos de profesionalización del Pirá, en el cual interpreta la reunión misma y el hecho de que diferentes etnias y clanes se comprometan en un proyecto supralocal como "un evento histórico": "[La reunión] involucró un nivel completamente nuevo de cooperación entre los grupos locales en una negociación activa y exitosa con un poderoso grupo de gentes de afuera [Ministerio de Educación, ONGs]; y marcó una nueva fase en la conciencia de la gente de su situación histórica y de su capacidad para determinar sus consecuencias futuras" (Hugh-Jones, 1996, p. 27).

12 La Educación Contratada del Amazonas es la entidad que administra, para el Amazonas, los recursos del contrato suscrito entre la Conferencia Episcopal Colombiana con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la prestación del servicio público educativo en territorios indígenas. En el Departamento del Amazonas, la Conferencia Episcopal delega sus obligaciones contractuales en la Prefectura Apostólica del Amazonas (hoy Vicariato).

13 En el río Pirá-Paraná, afluente del río Apaporis, se han conformado varios asentamientos pluriétnicos, principalmente para acceder a los servicios estatales (pistas aéreas, escuelas, puestos de salud). La población de estos asentamientos representa aproximadamente un 60% de la población. El resto de la población (40%) continúa viviendo en malocas aisladas que albergan un solo linaje, las cuales se encuentran dispersas en caños y quebradas.

Bibliografía

Bonfil Batalla, Guillermo
1981 *Utopía y revolución: el pensamiento político de los indios en América Latina*, México: Nueva Imagen.

Bonilla, V. D.
1968 *Siervos de Dios y amos de indios,* Tercer Mundo, Bogotá.

Camacho, H. A., (recop.)
1994 *Maguta, la gente pescada por Yoi,* Premios Nacionales de Cultura, Colcultura, Santafé de Bogotá.

Camacho, H. A., (recop.)
1995 *Nuestras caras de baile,* Premios Nacionales de Cultura. Colcultura, Santafé de Bogotá.

Cardona, M., y Echeverri, J.A.
1997 "Etnoeducación y cultura: Elementos para una caracterización de la educación "indígena" en el Departamento de Amazonas", *Boletín de Antropología,* Universidad de Antioquia, (en imprenta).

Chaparro, R. C., y Martínez, A.
1993 *Programa de educación básica primaria, Predio Putumayo: Proceso de investigación y diseño curricular,* Ministerio de Educación Nacional, Centro Experimental Piloto del Amazonas, Coordinación de Educación Contratada del Amazonas, Coordinación de Educación Contratada del Caquetá, Organizaciones Indígenas ORUCAPU, CRIMA, OZIMA, OZIPA, COIDAM. Fundación Etnollano, Santafé de Bogotá.

Domínguez, Camilo and Augusto Gómez,
1990 *La economía extractiva en la Amazonia colombiana: 1850-1930*, Bogotá: Corporación Araracuara.

Echeverri, J. A.
1997 *The People of the Center of the World: A Study in Culture, History and Orality,* Ph.D. Dissertation in Anthropology, The Graduate Faculty of Political and Social Science, New School for Social Research. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan.

Echeverri, J. A., y Candre, H.
1993 "Kɨnerai". *Tabaco frío, coca dulce*. Premio Nacional de Literatura Oral Indígena. Colcultura, Santafé de Bogotá.

Golob, A.
1982 *The Upper Amazon in Historical Perspective*, Ph.D. Dissertation, Graduate Faculty in Anthropology, City University New York, University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan.

Hugh-Jones, S.
1996 *Meeting with Several Agendas : reflections on some recent developments in the Colombian Pirá-Paraná Region*, Manuscrito.

Hvalkof, S., y Aaby, P, (eds.)
1981 *Is God an American?: An Anthropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics.* International Work Group for Indigenous Affairs, Copenhagen; Survival International, London.

Landaburu, J., y Echeverri, J. A.
1995 "Los Nonuya del Putumayo y su lengua: Huellas de su historia, circunstancias de un resurgir", en *Recuperación de lenguas nativas como búsqueda de identidad étnica,* Lenguas Aborígenes de Colombia, Memorias 3. pp.39-74, Centro Ediciones CCELA, Santafé de Bogotá.

Landaburu, J., y Pineda Camacho, R.
1984 *Tradiciones de la gente del hacha: Mitología de los indios andoques del Amazonas*, Instituto Caro y Cuervo, Unesco, Bogotá.

Llanos, H., y Pineda Camacho, R.
1982 "Etnohistoria del Gran Caquetá (Siglos XVI-XIX)". *Publicación de la Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales*, no. 15, Banco de la República, Bogotá.

Londoño Sulkin, C. D.
1995 *Etnografía de la palabra: Consideraciones sobre la recuperación de la tradición de los indígenas Muinane (Medio Caquetá).* Monografía de grado presentada para optar por el título de Antropólogo, Universidad de Antioquia, Medellín.

Ministerio de Educación Nacional
1986 *Lineamientos generales de educación indígena,* Ministerio de Educación Nacional, 5ª edición modificada, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional
1994a *Guía para la construcción de planes operativos por parte de las comunidades educativas,* Ministerio de Educación Nacional, División de Educación Preescolar Básica y Media, División de Análisis de Evaluación de la Calidad Escolar, Santafé de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional
1994b *La etnoeducación: Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos,* Santafé de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional
1996 *Seminario de políticas educativas y situación actual del Departamento, Leticia,* 13 al 17 de mayo.

Oostra, M.
1990 "Misioneros y antropólogos en el Miritì-Paraná, Colombia, Años Setenta", *América Indígena* 50 (4), pp.193-222.

Preuss, K. T.
1994 *Religión y mitología de los Uitotos: Recopilación de textos y observaciones efectuadas en una tribu indígena de Colombia, Suramérica*, trad. R. Castañeda, E. Becerra and G. Petersen de Piñeros, Universidad Nacional de Colombia, Colcultura, Corporación de Araracuara, Santafé de Bogotá, 2 vols.

Robayo, C. A.
1995 "Los cursos de lenguaje en la profesionalización de maestros indígenas en los ríos Caquetá, Miritì y Apaporis", *Boletín COAMA,* (002 Educación), pp. 8-9.

Sider, G. M.
1986 *Culture and Class in Anthropology and History: A Newfoundland Illustration,* Cambridge University Press, Cambridge.

Stoll, David.
1982 *Fishers of Men or Founders of Empire?: The Wycliffe Bible Translators in Latin America,* Cambridge, Mass./London: Cultural Survival/Zed Press.

Whitten, N. E., Jr.
1988 Commentary: Historical and Mythic Evocations of Chthonic Power in South America, en *Rethinking History and Myth: Indigenous South American Perspectives on the Past,* ed. por J. D. Hill. University of Illinois Press, Urbana and Chicago.

Williams, R.
1977 *Marxism and Literature*, Oxford University Press.

HUELLAS DE INTRACULTURALIDAD en un ámbito intercultural de educación superior

Inge Sichra[1]

Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba, Bolivia

Resumen

La riqueza de la diversidad cultural y lingüística de América Indígena es todavía un hecho, a pesar de los dramáticos efectos de la conquista y los cinco siglos de colonización y despojo republicano (López 1998, González 1994). Más allá de la castellanización, o quizás, hablando en términos geolingüísticos, por debajo de ella, persisten tenazmente las bases culturales de los pueblos originarios. En este trabajo, se observan las relaciones entre individuos de culturas minorizadas de la región andina en una experiencia singular de educación superior que aspira ser intercultural. Ambos ejes —el intra y el intercultural— son cruzados por una propuesta de investigación aprendizaje que ponemos a consideración de diseñadores curriculares, planificadores educativos y maestros que trabajan en contextos bilingües interculturales.

Introducción

Con la finalidad de mejorar la calidad y la equidad de la educación en el marco de la interculturalidad y el multilingüismo desde una perspectiva regional, desde 1998 se ejecuta en Cochabamba, Bolivia, el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB Andes[2]. El objetivo es implementar una red de formación de educación intercultural bilingüe (EIB) para cinco países andinos, involucrando a una diversidad de actores y desde una perspectiva de apoyo

mutuo y cooperación horizontal. Los países involucrados son Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile. Argentina se adhirió a fines del año 2000. Las acciones del Programa comprenden formación, investigación, asistencia técnica, documentación, publicación y red de EIB.

En la línea de formación, se ofrece una maestría de educación intercultural bilingüe con la mención de Planificación y gestión y otra con la mención de Formación docente. Los candidatos para esta maestría se someten a un proceso de preselección en cada uno de los cinco países involucrados y a una selección a nivel regional para finalmente establecerse en calidad de becados de sus gobiernos o de agencias de cooperación bilateral o multilateral por espacio de cinco semestres en Cochabamba.

En la primera promoción de la maestría en EIB que finalizó en 2000, 50 profesionales indígenas provenientes de 8 etnias y 9 grupos lingüísticos[3] conformaron una comunidad de aprendizaje que involucró a ocho docentes de planta y cerca de veinte docentes invitados de distintas nacionalidades. A lo largo de cuatro semestres, los estudiantes participan en talleres de las áreas de cultura, educación y lenguaje (con valor curricular), además del taller de lengua indígena y de comprensión de lectura en lengua extranjera. Los periodos semestrales de trabajo de campo en Bolivia y en los países de origen van precedidos por y preceden a talleres interdisciplinarios (de investigación). El quinto semestre está reservado a la elaboración de la tesis.

Hipótesis de partida

Las expectativas de iniciar la maestría al cabo de un año y medio de diseño curricular e institucional que incluyeron diversas gestiones con los tres estamentos de los cinco países y la preparación de la llegada de los profesionales indígenas se nutrían, por un lado, de una oferta académica novedosa diseñada sobre la base del constructivismo y, por otro lado, de nuestras expectativas sobre los estudiantes con quienes íbamos a embarcarnos en la aventura. Podemos sintetizar dos grupos de hipótesis de partida, entonces, correspondientes a dos variables, que, si bien identificadas por su mayor o menor profusión de referencias escritas, eran desconocidas en su efecto.

A raíz de la información previa contenida en los expedientes de los candidatos y de la característica temática misma de la maestría,

Educación Intercultural Bilingüe, recuperamos una triada de hipótesis sobre los estudiantes:

> Si bien casi todos los candidatos son bilingües, la mayoría tiene una lengua indígena como primera lengua. Algunos son bilingües consecutivos, algunos son bilingües de cuna. Muy pocos tienen una lengua indígena como segunda lengua.
> Superar las exigencias de doce años de educación escolar y cinco años de educación superior exigió de los estudiantes adaptarse a un sistema educativo altamente traumatizante, aculturizante y homogeneizador.
> El interés por la maestría de parte de los candidatos supone un cuestionamiento de la realidad educativa propia y un marcado afán de posicionarse como grupo en los nuevos procesos de política educativa de sus respectivos países.

En consecuencia, el tema de la identidad tanto grupal como individual iba a estar en la base de la discusión académica y todos los ámbitos extra académicos. De cierta manera, preestablecimos que los estudiantes buscaban respuestas a cuestionamientos tanto societales como individuales.

Las hipótesis derivadas del proceso de construcción curricular y de nuestras expectativas como docente pueden condensarse igualmente en una triada:

> La diversidad lingüística y cultural constituye un recurso en el proceso educativo constructivista. La fase inicial o propedéutica, por ejemplo, no es vista como una etapa de trabajo remedial, sino de construcción de comunidad de aprendizaje[4].
> El "aprendizaje" construido en una comunidad de aprendizaje es más efectivo que la "enseñanza" llevada a cabo de manera expositiva. De allí el énfasis en la metodología de talleres.
> Cuestionar lo establecido así como revisar lo aprendido fortalece la autopercepción y la percepción del otro.

Por lo demás, tratándose de un estudio de posgrado, la investigación debía ir de la mano con el componente lectivo del programa y consumía 9 semanas (8 de trabajo de campo y 1 de gabinete) de cada semestre de 21 semanas de duración). Lo inesperado para nosotros fue las distintas reacciones de los estudiantes en cada uno de estos componentes. Si bien, como veremos a continuación, hubieron excepcionales

cambios de percepción a lo largo de los semestres, los efectos alcanzados durante los períodos de investigación fueron de otra calidad y de muchísimo mayor potencial transformador.

Resultados en el proceso lectivo

La imperfección de lo propio

Independientemente de los diversos procesos de gestión lingüística de los pueblos a los cuales pertenecían los estudiantes y de las variadas experiencias de fortalecimiento, revitalización o recuperación lingüística en las que habían estado participando en sus países de origen, podemos afirmar que la mayoría de los alumnos se sitúa en la última generación socializada en lengua indígena. La lengua de familia no es, a excepción de dos o tres casos, otra que el castellano. Si los hijos son bilingües, es por el medio social bilingüe, como en el caso de estudiantes ecuatorianos. Sin embargo, hay un consenso sobre la necesidad de recuperación emblemática y pedagógica de la lengua indígena en la escuela. La lengua de reproducción cultural se traslada de la familia al sistema formal de educación para volverse lengua de estudio, objeto de estudio y de desarrollo. También se recupera en este movimiento la demanda social de acercar la escuela a la comunidad, es decir, de recuperar la funcionalidad de la lengua indígena y lograr su "revalorización". Nadie cuestiona la educación intercultural bilingüe, más bien, todos apuestan a su efectividad. La responsabilidad individual de mantener la lengua a través de las generaciones cede, en consecuencia, a una demanda explícita hacia el Estado de quien se espera el cumplimiento de su más grande misión en los tiempos de reformas, la educación respetuosa de la diversidad.

El discurso de la delegación de la tarea va enriquecido con posiciones más o menos férreas de reivindicación indigenista expresadas también, por si hubiera duda, ante el programa de maestría y su proceder poco participativo ("nos esperaron con un currículo ya establecido"; "objetamos la ausencia de docentes indígenas", "la evaluación responde a otra lógica"). Como fondo se percibía la actitud de victimización por el despojo histórico de la lengua y la cultura. Como ejemplo, podemos mencionar a un estudiante chileno cuyos padres —quechua hablantes— emigraron de Bolivia al norte de Chile. Solamente los hermanos mayores criados en Bolivia son bilingües, los demás crecieron

en Chile en un ambiente castellano, como efecto de la chilenización: "la sociedad envolvente, su educación y sus estructuras sociales obligaban a mi familia a priorizar el español como lengua de uso social" (Trabajo de autobiografía).

A partir del taller de autobiografía de la fase propedéutica, en el cual se recuperan las historias individuales de educación, lengua y cultura, en el taller del área de lenguaje tratamos de reflexionar sobre el significado afectivo de la lengua y su uso en la historia personal. Hubieron momentos de real catarsis en clase cuando una estudiante mapuche relató que su abuela se autoimpuso mutismo poco antes de morir reclamando volver de Santiago a su comunidad mapuche para "morir junto a su lengua". O el caso de una estudiante aimará hablante que quiere proteger a sus hijos del discrimen al que ella se sintió expuesta excluyendo el aimará de su hogar, mientras busca elaborar en la tesis un programa de educación bilingüe para el nivel primario con expertos lingüísticos de la comunidad.

Desde otra actividad lectiva, en el taller de lengua indígena que implica la visita de expertos lingüísticos de cada una de las lenguas representadas durante dos semanas por semestre, también hubo oportunidad de revelar este proceso de desplazamiento del significado primario de la lengua con la consiguiente percepción de "responsabilidad de otros" sobre la lengua. En el espacio destinado a la práctica, fortalecimiento y desarrollo de la lengua indígena a nivel oral y escrito como medida de intervención tanto en cuanto al estatus de la lengua (uso en ámbito y fines académicos) como al corpus (creación de vocabulario y estilo apropiado para tal fin), surgieron demandas de enseñanza formal. Sobre todo, hablantes de la lengua indígena mayoritaria en Bolivia y de mayor número de hablantes en la región andina, el quechua, pedían clases de esta lengua para saber cómo se la habla y escribe correctamente. La normatividad antepuesta a la funcionalidad, la "enseñanza" de la propia lengua antes que el recurso de la creatividad del hablante, la preferencia por el trabajo de traducción de textos académicos a la lengua indígena y no la experimentación de nuevos géneros escritos. No fue suficiente el tiempo de la maestría para que se revirtiera esta percepción. Propuestas de expansión de la lengua terminaron reduciéndose a géneros discursivos tradicionales de poesía, cuentos, radionovelas, teatro popular, habiendo solamente un estudiante incursionado en la difícil tarea de escribir parte de la tesis en quechua.

En resumen, como balance preliminar, consideramos que las hipótesis a) y b) se confirman plenamente: Actitudes derivadas de una disminuida autoestima producto de una prolongada inserción en el sistema educativo provocan la percepción de que la propia lengua es un instrumento deficiente tanto en su significado societal (reproducción cultural) como también instrumental (medio de expresión). La actitud favorable a un cuestionamiento de la propia identidad se iba a probar en el taller de cultura, como veremos a continuación.

Desafiando la academia

La apuesta al constructivismo expresada en la hipótesis d) involucró a estudiantes y docentes, representando para ambos un desafío sumamente novedoso: siendo todos y cada uno de nosotros producto de procesos educativos tradicionales, ¿cómo logramos zafarnos de los moldes para avanzar hacia un programa intercultural?

De parte de los docentes, la voluntad de superar "el mal conocido" para experimentar con "lo nuevo por conocer" estuvo constantemente a prueba. Aunque todos coinciden en que la diversidad cultural y lingüística representa un recurso, no hay coincidencia a la hora de aceptar la incorporación de las diferencias en el trabajo académico. ¿Cómo aceptar rasgos de oralidad en la tradición escritural académica? ¿Son válidos los conocimientos transmitidos de generación en generación y conocimientos adquiridos en el "libro de la vida" como fuentes teóricas y como datos de investigación? ¿Cómo juzgar una argumentación circular con recursos retóricos de convencimiento en un trabajo escrito que supone el desarrollo lineal de un argumento lógico-formal sin redundancias ni repeticiones? ¿Es necesaria la explicitación o basta la inferencia y la ambigüedad textual a partir de hechos e información compartidos por autor y lector? ¿Qué valor se asigna a la habilidad metafórica y de desarrollo con un lenguaje poético frente al ejercicio de definición, análisis y síntesis? ¿El silencio en aula se condice con una participación activa o implica retraimiento y desinterés? ¿Se puede hablar de aprendizaje integral en un ambiente que favorece el aspecto cognitivo intelectual y descuida el emotivo artístico? ¿Cabe corregir textos en cuanto a estilo, forma, contenido de acuerdo a un molde académico o conviene solamente velar por la ortografía y sintaxis correctas en aras de su legibilidad?

Optar por una respuesta en la tradición de academia implica homogeneizar y desproveer al individuo de su capacidad creativa, impidiendo su empoderamiento a partir de los recursos culturales propios los cuales, antes de ser corregidos o descalificados, deberían ser desarrollados y nutridos como una opción propia. También reduce el acto de interpelación que la academia justamente tendría que propiciar. Me parece que es esto a lo que se refiere Giroux (1992:144) cuando hace la distinción entre oposición y resistencia. Resistencia se refiere a pensar diferente, rechazando las reglas básicas y las premisas en las cuales se basan: participando activamente en intentos de cambiar el marco completo en el cual se basan las reglas básicas. En relación a esta idea, Janks e Ivenic (1992:309) llaman discurso emancipatorio: "recognising the forces which are leading you to fit in with the status quo and resisting them". Según estos autores, un discurso se vuelve emancipatorio cuando rompe el ciclo de reproducción de la dominación (op.cit.:306).

Desde otra óptica, la discusión transcurre por el filo del paternalismo y el facilismo que nada tendrían que ver en una maestría, por más indígenas que sean sus estudiantes. Habrían cánones establecidos universalmente en la academia, una normatividad que alcanza desde la escrituralidad hasta la metodología y los aspectos burocráticos.

De parte de los mismos estudiantes, surgieron los pedidos de clases magistrales en lugar de los talleres por área que pretendían llegar a instituir el trabajo cooperativo. Las reticencias a esta modalidad de estudio y trabajo académico, en la cual se distribuyen roles específicos para lograr un producto colectivo con la respectiva reflexión metacognitiva, superaron el discurso de solidaridad y espíritu de grupo.

También hubo un cuestionamiento al hecho de no haber asignado valor curricular al taller de lengua indígena, ya que eso favorecía el ausentismo y la disminuida atención académica de los estudiantes en su trabajo en dicho taller. El debate sobre las nuevas formas de evaluación de procesos y no de productos al que todos y cada uno de los estudiantes y docentes se sumaron revelaba su fragilidad en los momentos de acción: mientras los estudiantes producían documentos requeridos por los docentes como productos de los talleres en la sala de cómputo, se informaban en voz alta sobre la conveniencia de citar a cierto autor o expresar cierta opinión para "caerle bien" a tal docente y aprobar el taller.

Finalmente, era bastante notorio el afán de establecer claramente la frontera entre estudiantes y docentes asumiendo el rol de alumno despojado de poder aún en un programa que explícitamente busca favorecer al profesional indígena —basta recordar la modalidad de beca completa— y lograr su participación activa con ritmos propios de aprendizaje y recuperación de experiencias educativas y laborales en un currículo flexible, como consta en el documento respectivo. En algunas oportunidades, algún estudiante denunció discriminación en la asignación de lugar de trabajo de campo o en resultados de una prueba, aduciendo falta de consideración por su condición de indígena. El recurso a este aspecto identitario era frecuente a todo nivel para reivindicar derechos individuales y colectivos propios de la condición de estudiante.

Este rasgo de asumir una identidad nos lleva a un último aspecto ya anunciado más arriba en relación a la disposición de revisar lo preestablecido en uno mismo. En el área de cultura, el taller del primer semestre tenía como objetivo develar la noción actual de cultura, relativizar su significado en cuanto a su naturaleza de rasgos adquiridos y no innatos, propiciar la mirada del cruce de fronteras culturales y múltiples identidades y alejarla de un determinismo cultural. La reacción de los estudiantes no se dejó esperar, en el sentido de reforzar sus esencialismos. El reclamo fue haber venido a la maestría para fortalecerse y autoafirmarse en su identidad y su lengua, superando sentimientos de inseguridad. Lo que en el taller se provocaba era contraproducente con este objetivo. Como ejemplo del posicionamiento discursivo originado en algunos estudiantes, puedo citar la respuesta en un examen oral de un docente de un instituto normal superior de formación docente a la pregunta de quién era cuando estaba en clase con sus alumnos y quién era cuando estaba caminando en la calle y quién era en su familia. Dijo sin titubear: "siempre y en todo lugar soy aimará", para la frustración de la docente.

En la misma línea, aunque ya en un plano administrativo de la universidad que cobija el programa de maestría, la secretaria de la oficina de registro académico no quería aceptar fotos de una estudiante ecuatoriana con su traje y accesorios de salasaca o de estudiantes hombres con sombrero. ¿Acaso no se pueden poner los hombres camisa y corbata para la foto? ¿Tienen que usar las mujeres todas sus cuentas en el cuello y su manta en los hombros, no pueden vestirse con una blusa con cuello?". En este y otros casos observados en la cotidianiedad universitaria, la aceptación de los símbolos culturales pasa por la folclori-

zación propia de fiestas y representaciones en fechas especiales, no por un entendimiento que se constituya en rasgos de identidad.

Podemos concluir que la asunción de una norma preestablecida de parte de alumnos, docentes y administrativos es notoria. En este sentido, transitar de lo propio conocido a lo nuevo e "universal" es un reto y hasta un problema para propios y ajenos, para estudiantes y docentes, inclusive en una maestría que se propone ser un espacio innovador, respetuoso de la diversidad y de discriminación positiva del profesional indígena.

Procesos de aprendizaje-investigación

Anticipándonos ya a lo desarrollado en este acápite, los periodos de trabajo de campo que sucedían a las etapas de trabajo lectivo fueron una verdadera revelación de oportunidades para verificar las hipótesis del programa. Además de servir como insumo curricular propiamente dicho, la investigación propicia una mirada de doble sentido: es un lente que permite el descubrimiento de lo que nos rodea y es un espejo para vernos nosotros mismos. En un proceso circular; al exponernos a lo nuevo y desconocido, corregimos preconceptos sobre los otros y nos reconocemos sobre el fondo de lo desconocido.

¿Las cosas son como deben ser o como son?

En el afán de superar deficiencias y mejorar las condiciones de implementación de la educación intercultural bilingüe, maestros, docentes y técnicos tienden a proceder recurriendo a dos fuentes: a ciertas "verdades" que se han ido elaborando como producto de la reflexión sobre la experiencia en la educación tradicional monolingüe y monocultural y, de otro lado, a una actitud normativa que está en la esencia de lo pedagógico y acompaña a quien se propone modificar el sistema educativo. Surge así una visión de cómo debe ser esta educación que, contradictoriamente a su pretensión de satisfacer las demandas locales antes que la oferta centralista, termina por ser prescriptiva.

Un conjunto abierto de pequeños dogmas podría ser, por ejemplo, el que se refiere a la gestión pedagógica: el multigrado (escuela polidocente) debe ser superado, debe haber un maestro por lengua, los maestros interinos no son eficientes, el mobiliario del aula es fundamental, sin textos no puede hacerse educación, la educación bilingüe de man-

tenimiento significa introducir la segunda lengua oralmente después de haber alfabetizado al niño en su primera lengua y así por el estilo.

Los informes escritos y orales de investigación que se socializaron entre los estudiantes dan cuenta de sorpresas, inesperadas acomodaciones exitosas de los elementos existentes en el medio que refutan lo que estaba establecido. Hay maestros interinos identificados como modelos de creatividad, empeño y desempeño; hay escuelas multigrado más eficaces que escuelas con un docente por aula; aulas multilingües con un docente castellano hablante mantienen su diversidad lingüística y sacan provecho de ella; la introducción de la primera lengua al final de la primaria también es EIB de mantenimiento. Historias como éstas son motivo de comentario sobre todo al cabo de la investigación de tesis, cuando la salida al campo iba antecedida por el establecimiento de hipótesis más o menos explícitas en la base del problema de investigación y de su justificación. "No había sido así".

Pensamos que no hay mejor aprendizaje que el que surge de la confrontación de imágenes e ideas estandarizadas sobre la realidad con una realidad concreta y singular.

Me reconozco en los otros

El encuentro de profesionales con la finalidad de seguir estudios de posgrado estuvo marcado, en los primeros meses, por la conformación de un solo grupo de estudiantes que los identificara frente y dentro del PROEIB Andes (representados por una directiva de estudiantes). Al interior, sin embargo, los grupos por nacionalidad no pasaban desapercibidos, por ejemplo, en ocasiones de fiestas patrióticas. Al mismo tiempo, en los primeros meses, la reticencia a entenderse entre hablantes del ingano, kichwa, quechua ancashino, quechua ayacuchano, quechua sureño era evidente en los talleres de lengua indígena. Fue en el transcurso de las salidas de recolección de datos que el énfasis en las diferencias de las variedades lingüísticas del quechua cedió ante la necesidad de comunicación con el consiguiente reconocimiento de similitudes y suficiente base de intelegibilidad. Estudiantes ecuatorianos kichwas se desenvolvieron con éxito en sus trabajos de campo en la sierra peruana, el estudiante colombiano ingano superó barreras de comunicación en el Norte de Potosí en Bolivia, para citar algunos casos. En el caso de la estudiante ecuatoriana salasaca, el descubrimiento de

que los orígenes de su pueblo se remontan a una región en el sur de Potosí fue motivo de alborozo y orgullo.

Lo interesante fue que, aún con barreras lingüísticas insuperables como en el caso del estudiante colombiano *nasa yuwe* que estuvo en una comunidad quechua monolingüe en Bolivia, la base cultural andina permitió una empatía que generó un entendimiento por la vía de descubrir ritos a la madre tierra, de trabajos colectivos, de conocimientos de herbolaria y medicina compartidos. La misma experiencia tuvieron los estudiantes peruanos *awajún* en la Amazonía peruana. Aún el encuentro entre estudiantes chilenos mapuches con pobladores tacanas de la Amazonía boliviana fue una revelación en cuanto a interés por el reconocimiento de similitudes y diferencias, demostraciones de expresiones artísticas, intercambio de tradición oral. Más allá de los distintos habitats que impregnan con características específicas a las culturas indígenas, las formas de organización social y familiar, de trabajo colectivo, la relación con la naturaleza, los valores que nutren lo comunal e insertan al individuo en una compleja red de relaciones de reciprocidad y redistribución económica aparecen como constantes en una historia común de dominación y discriminación por parte de los *winkas, q'aras, mistis, karais, apach*, blancos.

Fue este reconocimiento el que generó, quizás, expresiones de identidad étnica que empezaron a desplazar, por lo menos si nos atenemos al discurso, a la filiación nacional. Un visitante peruano lo expresó así: "antes aquí había estudiantes puneños (departamento peruano fronterizo con Bolivia), ahora resulta que son quechuas y aimarás".

Creemos haber presentado evidencias de que las dos hipótesis e) y f) en la base de la concepción del PROEIB Andes se cumplen gracias al componente de investigación de la maestría.

Lecciones para compartir

Al releer esta memoria de procesos educativos en el programa de maestría, surge como hilo rojo la identidad cuestionada, rescatada, afirmada del estudiante adulto de origen indígena. Creemos que la única manera de fortalecer las potencialidades de los pueblos indígenas es a través de la recuperación de la autoestima y la identidad. La educación intercultural ofrece, aún en el ámbito de educación superior, posibilidades para propiciar este complejo proceso de toma de conciencia

étnica y lingüística. Sin embargo, no es un camino fácil ni mucho menos llano. Está caracterizado por la sinuosidad de su naturaleza conflictiva. La interculturalidad como propuesta pedagógica y política no puede desentenderse de este rasgo. Todo lo contrario, la noción de conflicto es constitutivo del ser intercultural, quien tendrá que reconocer y convivir con el conflicto, ya sea intrapersonal, interpersonal, intragrupal o intergrupal.

Hemos identificado la investigación como un campo muy fértil para desencadenar procesos de afirmación identitaria, así como también para generar nuevas miradas sobre lo que consideramos conocido y que está instalado en nuestra mente en forma de prejuicios. Finalmente, y ésta es la lección más evidente, el maestro tiene que embarcarse de manera absoluta en esta empresa intercultural, dejándose llevar por todos los cuestionamientos que surjan en la confrontación de culturas, esquemas mentales, valores y formas de ver el mundo[5]. El reto es perseguir un intercambio en el plano horizontal, dejando atrás los afanes asimilacionistas de la educación tradicional. Como destaca López (2000), el carácter social del aprendizaje, base de la corriente pedagógica del constructivismo y de la educación intercultural, implica focalizar en la comunicación docente-estudiantes y estudiantes entre sí, aceptar que el estudiante trae consigo conocimientos y experiencias —social y culturalmente determinadas— y, además, relacionar constantemente los conocimientos previos y los nuevos. El reto es nutrirse como maestro de aquello que pueda significar un modo de hacer educación en un mundo que articula las diferencias y no las combate.

Notas

1 Asesora y docente del área de lenguaje del PROEIB Andes *isichra@proeibandes.org*. Casilla 6759, Cochabamba, Bolivia. Las opiniones vertidas en este documento son de responsabilidad exclusiva de la autora y no comprometen ni a la GTZ ni a la Universidad Mayor de San Simón, instituciones contrapartes del PROEIB Andes.

2 El PROEIB Andes se lleva adelante en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, con el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana GTZ. Para mayor referencia, cf. _ HYPERLINK "http://www.proeibandes" __www.proeibandes_.

3 Las etnias son: paez, nasa yuwe, awajún, quechua, aimará, guaraní, moxeño-trinitario, mapuche. Se añaden a las lenguas de estas etnias el ingano.

4 Cf. López 2000, Fletcher 2001 y Ruiz 2001 sobre la relación entre constructivismo y educación intercultural.

5 Ya lo había dicho Einstein: "Lo más importante es no dejar de cuestionarse".

Bibliografía

Fletcher, Todd
2001 "¿Hacia dónde vamos? Implementando estrategias educativas basadas en la investigación para estudiantes "en riesgo" o identificados con dificultades leves", Ponencia presentada en el Seminario-Taller *La interculturalidad y la formación docente en la Universidad NUR*, Santa Cruz, 23-23 de febrero.

Janks, Hilary Y Roz Ivenic
1992 "CLA and emancipatory discourse", en Norman Fairclough (ed.) *Critical Language Awareness*, Nueva York: Longman Publishing, pp.305-331.

Giroux, Henry
1992 *Teoría y resistencia en educación*, México D.F, Siglo Veintiuno Editores.

González, Mary Lisbeth
1994 "How many Indigenous People?", en Georg Psacharopoulos y Harry Patrinos (eds.), *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*, World Bank Regional and Sectorial Studies, Washington D.C., The World Bank, pp.21-39.

López, Luis Enrique
1998 "Literacidades y educación intercultural bilingüe en la subregión andina", *Lengua y Literatura Mapuche* Núm. 8, pp 9-47.

López, Luis Enrique
2000 *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana,* Manuscrito, Cochabamba, PROEIB Andes.

Ruiz, Richard
2001 "La interculturalidad y la formación docente", Ponencia presentada en el Seminario-Taller, *La interculturalidad y la formación docente en la Universidad NUR*, Santa Cruz.

PROEIB Andes
1998 *Propuesta curricular*. Documento de trabajo. Cochabamba.

LOS OTROS, ¿QUIÉNES SOMOS? Para pensar en la programación escolar en la formación de profesores indígenas en el Brasil

Nietta Lindenberg Monte

Comisión Pro-indio del Acre
Brasil

El artículo, titulado "La programación escolar intercultural, algunos textos posibles", fue presentado por la autora en el Simposio "El reto de la educación intercultural (y bilingüe) en el siglo XXI. ¿Cómo hacerla desde la perspectiva del usuario?" durante el 50° Congreso Internacional de Americanistas en la Universidad de Varsovia, Polonia, en junio de 2000 y fue reformulado para los fines de la actual edición.

"Los otros, ¿quiénes somos?, para pensar en la programación escolar de formación de los profesores indígenas en el Brasil".

> "Sin duda, el cambio educativo en una sociedad necesita revertir el fracaso financiero, institucional y científico de la escuela (Bayet, citado en Lesourne 1993) mediante un trabajoso y frágil procesos de apertura y negociaciones políticas, un amplísimo contexto de participación, muchas investigaciones de diagnóstico, la oferta coherente de formación de docentes, nuevos materiales didácticos, nuevas propuestas de programación escolar y estrategias eficientes para desencadenar a los niños" (Muñoz, 1998, p 37, traducido por la autora).

Presentando ciertos hechos

La relevancia de algunos grupos organizados de la sociedad civil en la formulación de las políticas de educación escolar indígena viene siendo motivo de cantada conquista en el Brasil de las últimas décadas. Diferentes actores políticos involucrados en la implementa-

ción de la nueva escuela indígena-organizaciones no gubernamentales, movimientos indígenas y órganos de estado- de diversas posiciones y perspectivas políticas, pronuncian discursos similares sobre la educación requerida. Es como si las voces de las sociedades indígenas, por siglos calladas por las políticas educacionales, finalmente pudieran formular y explicar su proyecto de escuela, haciéndolo resonar y reproducir, aunque permanece bajo intenso debate y conflicto, en forma de nuevas propuestas de políticas públicas, a ser desarrolladas por el estado brasileño.

En 1990, el Ministerio de Educación y Deporte, MEC, pasa a responder por la compleja coordinación de las nuevas acciones educacionales para indígenas, dentro del cuerpo mayor de la educación para todos los brasileños. (Tal tarea estuvo en los últimos treinta años circunscrita y protegida por un órgano específico de presencia federal, la Fundación Nacional del Indio, FUNAI). Desde entonces, con su deber de asegurar derechos constitucionales e influenciar las políticas descentralizadas en los estados federales y municipios, el MEC pasó a presentar a las 23 Secretarías de educación en los estados brasileños con poblaciones indígenas, ya que algunas de estas experiencias ejemplares y referenciales fueron promovidas por dichos grupos sociales. Se convoca así a estas Secretarías para que actúen de acuerdo a las líneas de acción determinadas, aprovechándose de algunos conceptos y metodologías ya explicitados en documentos no oficiales por las organizaciones civiles, haciéndolos conocidos y legitimados. Se incentivan, en fin, los nuevos ejecutores de las políticas estatales y municipales, dirigidas a las casi dos centenas de sociedades indígenas del país, a reconocer el vacío financiero, técnico y humano para dar rumbo a esas nuevas formas de políticas educacionales y a inspirarse en los reflejos positivos extraídos de los referidos ejemplos:

> Hasta muy recientemente, las principales y más bien sucedidas experiencias de formación de profesores indígenas en el desarrollo del Brasil fueron iniciativas de entidades de apoyo a los indios. Consideradas alternativas, que fueron obteniendo gradualmente reconocimiento legal, gracias en parte al vacío propositivo de las agencias gubernamentales, estas iniciativas de carácter local se volvieron referentes para la implementación de una política pública de educación escolar indígena, volcada a atender la demanda de escolarización de las comunidades indígenas, a partir de un paradigma de especificidades, de la diferencia de

la interculturalidad y de la valorización de la diversidad lingüística (Ministério da educação, 1999).

Como ilustraciones de los ideales y de las teorías, formuladas y difundidas por el MEC[1] para los estados federales como directrices y parámetros, se mencionan proyectos de educación con larga trayectoria y marcado estilo, de origen histórico en la Amazonía legal brasileña, que hoy se propagan de norte a sur, con inmensa heterogeneidad de prácticas políticas[2].

Tales iniciativas no gubernamentales son citadas como fuente de inspiración en el poder público y el campo jurídico (Ley de Directrices y Bases, LDB, 1996, Plan nacional de Educción, PNE, 1998, Referencial Curricular para escuelas Indígenas, RCNEI, 1998, resolución del Consejo Nacional de Educación, CNE, 1999) para fundamentar su propio discurso y, con mayor dificultad, sus prácticas institucionales y políticas.

Buscando puntos de contacto

¿Qué caracterización general puede ser atribuida a esas experiencias y proyectos? ¿Será que las acciones pedagógicas e institucionales desarrolladas en estos casos, en lo que han tenido y tienen de acertadas aquellos contextos históricos particulares, pueden ser transferidas a las políticas de las secretarías de educación en general, con su alto grado de jerarquía y tradición burocrática? ¿Existirán, por otro lado, en estos proyectos alternativos algunas características que pueden ser comunes entre ellos y replicables, por su grado de generalidades y eficacia, en otras realidades que están experimentando procesos similares aun no idénticos?

Mi esfuerzo es, trazar aquí elementos para la discusión de algunas cuestiones que aturden a los que quieren contribuir para una teoría de la educación escolar indígena (saliendo de los planos de los fragmentos de realidades contextuales) y a los planificadores de las políticas (incidiendo para la mejoría de esas realidades, casi siempre carentes y conflictivas). ¿Es posible la identificación de trazos generales, desde el punto de vista educacional e institucional, que sirvan como subsidios a los educadores y técnicos involucrados en la gran tarea pública actual de formación de los profesores para las escuelas indígenas?

O sea, se trata de pensar lo que es posible rescatar de estas experiencias pioneras a fin de apoyarse en las instituciones que hoy actúan en el desencadenamiento de las políticas estatales y programas públicos de formación de profesores indígenas en los nuevos contextos de la historia brasileña.

Presento para eso algunos datos históricos extraídos de mi propia historia como educadora dedicada profesionalmente a la formación de profesores indígenas, entendiendo esos datos personales como parte de la historia de las políticas educacionales contemporáneas para indígenas en el Brasil. Voy a proceder con un retrato en 3 x 4 de una determinada experiencia educacional, el proyecto "Una experiencia de autoría", desarrollado para la organización no gubernamental brasileña, Comisión Pro-indio del Acre, CPI/AC, (en el cual soy también protagonista, como una de sus fundadoras y coordinadora pedagógica desde 1983 hasta hoy en día). Al mismo tiempo, busco demostrar algunos elementos que fueron constituyendo, a lo largo de los años, el eje común de los cursos de formación de profesores indígenas en el Brasil, aproximando los filos de la historia de algunos otros proyectos de responsabilidad de organizaciones civiles. Trato de extraer de esta relación ideas que registren e ilustren una parte de nuestras prácticas políticas y educacionales y traigan los filos que unan una experiencia particular a otras prácticas y políticas, en otros paisajes y regiones con otros cientos de actores.

La idea es contribuir para ampliar la capacidad de entender lo que hacemos cada uno de nosotros en nuestro campo particular y único, a partir de las posibilidades comparativas y de estudios de caso, ayudando a otros profesores y planeadores de políticas educacionales a que valoren y reanimen sus propias prácticas, siempre interrelacionadas por algunos principios compatibles e historias similares.

Parte integral de una red de programas educacionales civiles para poblaciones indígenas en el Brasil en los últimos 20 años, la CPI/AC, ha sido reconocidas por sus pares como responsable de la formulación de una de las primeras propuestas de programación escolar alternativa a las vigentes en las escuelas rurales y urbanas, respetando las orientaciones culturales y lingüísticas de las sociedades indígenas participantes. Se busca firmar en la práctica, ante los nuevos marcos institucionales establecidos en el país, el derecho a una educación bilingüe e intercultural -conceptos ya presentados en las ideas de la EIB en toda Amé-

rica Latina- agregando también los principios de sus "especificidades y diferencias", de forma que garantice la flexibilidad propia de las pluralidades de las sociedades indígenas viviendo en el Brasil.

El proyecto, alternativo al Estado, conquistó el reconocimiento y la integración a los sistemas de enseñanza pública, la incorporación de profesores y sus escuelas en la red estatal, asegurando siempre la autonomía en la programación escolar y administrativa de esas escuelas. Creó interesantes precedentes para la reflexión y reglamentación de la programación escolar indígenas por los Consejos Estatales de Educación de los estados brasileños, volviéndose un referente político y educacional en el Acre y en otros estados.

Los derechos indígenas y las programaciones escolares

¿De qué manera tales *acontecimientos* estuvieron incluidos en el contexto nacional y pudieron hacer parte de las llamadas luchas sociales de finales del siglo XX? Acercándome al punto de la cuestión presento algunos de los datos históricos adicionales de la formación del campo actual de las ideas y de las leyes sobre la educación escolar indígena en el Brasil.

En el periodo aún oscuro de las dictaduras latinoamericanas, una pequeña red de organizaciones no gubernamentales empieza no sólo a existir, sino también a desarrollar acciones de apoyo a las sociedades indígenas sobre todo en el norte y centro norte del país; y a contribuir para la toma de decisiones de los derechos indígenas y para la instalación de una política pública dirigida a estas sociedades, hasta entonces desconsideradas en sus peculiaridades antropológicas y jurídicas, piénsese en los derechos a la posesión y usufructo de las tierras en que vivían desde tiempos inmemoriales, las mejores condiciones de vida, la educación y la salud y al ejercicio de la diversidad en el seno de la comunidad nacional.

Algunas experiencias educativas, en ese proceso, son desarrolladas en escala local con algunas etnias o con un conjunto de ellas. Están interrelacionadas a los nuevos campos de servicios sociales prestados por los jóvenes profesionales de las ONG's nacientes, especialmente en el campo de las luchas territoriales[3]. También inició en este periodo la organización de cooperativas de producción de insumos para la comercialización del caucho y otros productos forestales, lo cual los en-

frentó a una serie de complejidades políticas y económicas dentro del mercado extractivo y a la lucha con los dueños de las plantaciones de caucho en la Amazonía. Las experiencias de apoyo a estos frentes de trabajo, con fuertes matices diferenciadores en varias partes del país, son acompañadas por actividades de tendencia educativa que empiezan a ser desarrolladas por esas entidades. En sus primeras fases, consistían en alfabetizar a jóvenes de las comunidades indígenas locales, para finalidades políticas y culturales, relacionadas al reordenamiento positivo de las relaciones con la sociedad nacional y regional y la valorización de la lengua y cultura por medio de la nueva escuela indígena. En esa época eran promovidas por antropólogos, indigenistas y los nuevos misioneros provenientes de la teología de la liberación, comprometidos con las luchas por los derechos sociales, en la línea ya marcada en escala más amplia por la "pedagogía del oprimido" de Paulo Freire y por la naciente educación popular.

Tales experimentos van ganando fuerza como acciones institucionales, ampliando su equipo de profesionales y encontrando el objetivo de la antropología en la enseñanza y en la formación de los profesores. Comienza a diseminarse en el país una tradición de proyectos de educación escolar indígena movidos por ONG's, con el apoyo técnico de especialistas de algunas universidades y con el sustento de organizaciones humanitarias internacionales con significativa repercusión en las sociedades indígenas más organizadas debido al contacto. Comienza también a ser exigido a partir de dicha experiencia que se extienda el ámbito de desarrollo de la misma para acceder a una formación más completa, transformando sus puntuales horizontes para el programa a medio plazo, gradualmente adoptados y ampliados como políticas de estado. Su centro de atención es la formación de profesores indígenas en cursos presenciales anuales en las ciudades y en acciones de investigación y enseñanza en las aldeas durante dos años.

Tal meta es realizada mediante un conjunto de acciones específicas de nivel técnico: la elaboración de materiales didácticos de autoría de los propios profesores indígenas en las diversas lenguas y en portugués, pero atendiendo a la necesidad de renovación en la programación escolar en las diversas áreas de conocimiento. También son imprescindibles los viajes de apoyo pedagógico por los equipos del sector de educación a todas las escuelas en implantación, por medio de la asistencia en campo a los profesores, además de las articulaciones interinstitucio-

nales con la Secretaría de Educación y órganos afines. Estos debían garantizar infraestructura humana y material para las escuelas y la calidad pedagógica del trabajo educacional sobre nuevos parámetros.

En el Acre y en algunas otras regiones del Brasil son ofrecidos a partir de ese periodo, y de forma continua desde entonces, los primeros Cursos de Formación de Profesores Indígenas, en aquella ocasión aún denominados como Monitores Bilingües. Esos proyectos eran acciones de respuesta al líder indígena en las épocas llamadas "luchas por los derechos". Solicitaban las instituciones de apoyo que se atendiesen a los nuevos tiempos con nuevas formas de servicios educativos dirigidas a los jóvenes indígenas escogidos para esos roles, capacitándolos para que actuasen en ámbitos como la gerencia de las nacientes cooperativas, la permanente cuestión de la salud y educación escolar, al interior de su lucha mayor por la conquista y dirección de tierras indígenas.

> Nosotros queremos aprender a hacer nuestras cuentas, sacar nuestros propios números, no queremos más ser explotados por los patrones de los Caucheras (Jornal a Gazeta do Acre, 21/11/ 1982).

Los proyectos de educación indígena desarrollados en aquella ocasión fueron, pues, experiencias de carácter bastante autónomo y comunitario, con grande dosis de intuición, voluntariado y movilización política de los actores, que sólo gradualmente pasarían a integrarse y relacionarse institucionalmente con los sistemas públicos de enseñanza, en las esferas federales, estatales y municipales.

La ciudadanía y la diversidad en la Programación Escolar

Importaba ya en aquella ocasión conciliar dos órdenes de situaciones, características de los fundamentos políticos de los regímenes democráticos que comenzaban a ser formuladas en nuestros países latinoamericanos: la ciudadanía y la diversidad. O sea, se buscaba matizar el derecho del ejercicio de la ciudadanía, en cuanto a la participación de los emergentes movimientos sociales indígenas, en la definición de los rumbos de sus sociedades como parte de lo nacional, en el marco del pluralismo cultural y de la diversidad.

El reconocimiento de este marco conceptual contemporáneo se expresó en el proyecto en su articulación institucional con las políticas educacionales del estado y del país. Se buscó, para esto, encontrar

estrategias para su inserción en la red de la enseñanza pública, preservando la autonomía y la diversidad de las propuestas de programación escolar para las escuelas indígenas y la formación de sus propios profesores. La aceptación y construcción local de este nuevo paradigma implicaba también un problema: ¿cómo garantizar la transformación de la experiencia piloto, desarrollada hasta allí de forma alternativa, a las acciones oficiales en una nueva práctica de política pública? Ésta debía estar fundada en los principios de la ciudadanía y de la diversidad, sin perder de vista la participación política de los actores, escuchados los principios del clamor indígena por la "autonomía y autodeterminación".

En 1985 la CPI/AC firma un primer convenio con el Estado del Acre a fin de garantizarse, a medio plazo, el proyecto de formación de profesores indígenas, así como la continuidad de las publicaciones de materiales didácticos destinados a las escuelas del campo, de autoría de los profesores indígenas en el Acre. También estaban incluidos los viajes de apoyo pedagógico a las escuelas de las aldeas, entendidas éstas como un punto importante en el momento de formación de los profesores indígenas y del propio equipo de docentes y asesores educativos de la CPI/AC que en aquel entonces también se formaban. Estaban siendo involucradas, para esto, instituciones que hasta aquel momento no tenían relación con el proyecto, conjugándose así esfuerzos de la esfera federal y estatal en la asociación que estaba naciendo: más allá de la CPI/AC, del Estado del Acre, a través de su Secretaría de Educación, se contó con el apoyo federal, a través de la Fundación Nacional del Indio (en aquella época todavía responsable por la conducción de la política nacional de educación indígena). En tanto el Estado del Acre se preparaba financiera e institucionalmente para la contratación de los profesores indígenas formados por la CPI/AC y la institución de las escuelas no pertenecientes al sistema estatal del Acre, como categorías diferenciadas y específicas.

Fueron, pues, significativos los hitos innovadores de ese convenio en el campo de la educación escolar indígena: la aceptación por parte del Estado, en la esfera federal, del principio de la autonomía de la programación escolar y de la descentralización general y técnico-pedagógica con relación a una parte de las políticas públicas educacionales. Los profesores indígenas pasaron a ser funcionarios públicos, directa consecuencia del concepto de ciudadanía, sin perder su vínculo so-

cial de compromiso con sus comunidades, lo que les dio también el calificativo de "funcionarios de la Foresta", expresión original inventada entre ellos. Todavía son formados no en cursos regulares de formación para el magisterio ofrecidos para el área rural, sino por una institución civil dentro de los nuevos parámetros de la programación escolar, como derecho relacionado a la pluralidad y diversidad. Incluso con el apoyo financiero federal y estatal, pasan a ser de incentivados a tomar conciencia y a reaccionar en contra de los viejos modelos educativos, así como a proponer y desarrollar una práctica pedagógica original y todavía sin precedentes en la historia indígena regional y nacional, trabajo que por su naturaleza fue llamado, desde su primer formato institucional "Una experiencia de autoría". El concepto de "experiencia" expresaba una línea de acción de carácter alternativo, procesal y local, encaminado a atender algunas de las demandas indígenas por políticas educacionales en la región; el concepto de "autoría" ocupaba el lugar de una metáfora y expresaba una línea de trabajo filosófico y político: a los profesores indígenas, actuando en conjunto y consultando a sus comunidades, cabía la responsabilidad de las acciones relativas a la escuela, en los aspectos administrativos y pedagógicos. Se buscaba la vivencia responsable en el ámbito de lo educacional, del tan proclamado concepto y valor de la autonomía y de la autodeterminación. Sobre todo, pasaban a explicar y divulgar nuevos y viejos conocimientos, seleccionados como contenido de aprendizaje para sí y sus alumnos, a través de sus propias voces habladas y escritas, base de la nueva programación escolar en construcción.

Se hacía posible y se desencadenaba así el inicio de un todavía circunscrito y frágil modelo de política pública: con base en las asociaciones entre órganos gubernamentales y ONG's, se juntaron responsabilidades de esferas de poder distintas, como los niveles federal y estatal, dentro de los principios de una educación diferenciada de los modelos de integración y cristianización anteriores, flexibilizada por las especificidades y variedades de las sociedades indígenas involucradas y por el potencial de participación política de los actores. Pero, por su carácter nuevo e innovador, tal proyecto no podía contar con referencias teórico-metodológicas previas, más allá de los principios políticos y pedagógicos proporcionados por la educación popular.

Para pensar en la programación del plan escolar para la formación de profesores indígenas

Para suplir la ausencia de prácticas, políticas y pedagogías que fueron puestas como referentes anteriormente en el contexto de la educación escolar indígena, se enfrentó el problema teórico, pedagógico e institucional para la conformación del campo de la educación bilingüe e intercultural dando como resultado diversos esfuerzos que se transformaron en hechos.

En el aspecto teórico, líneas de investigación aplicadas a lo educacional fueron creadas y desarrolladas por el equipo de consultores y asesores del CPI/AC, teniendo como resultado un número significativo de investigaciones realizadas en varias universidades brasileñas dedicadas a diseñar el contexto en que se desarrolla el proyecto educativo de la CPI/AC[4].

También varias formas de registro – planeaciones de cursos, informes de cursos y viajes de asesoramiento- son elaborados y difundidos por el equipo de docentes para sí mismos y para su intercambio con otros proyectos similares.

En el aspecto pedagógico la programación del plan escolar de formación de los profesores indígenas y de sus escuelas es tema de investigación, parte indispensable de la formación profesional y del fortalecimiento político de los profesores indígenas. Estos se dedican a pensarlo año tras año en los cursos de formación de las actividades desarrolladas en las aldeas, por instrumentos reflexivos impulsados en los cursos, en el área de pedagogía y estudio.

En lo relativo a lo institucional, fue una acción permanente que junto al órgano público que norma la cuestión, el Consejo Estatal de Educación, se hiciera el análisis y apreciación de nuestras propuestas de programación escolar en la formulación en las actividades de investigación teórica y de acción pedagógica anteriormente citadas. Se buscaba proceder, de forma permanente, a la sistematización escrita de las programaciones escolares en construcción en las escuelas indígenas y en los cursos de formación en forma de un diseño-memoria, para darles conciencia no solo teórica, sino también pedagógica y política y reglamentos junto a los órganos del Estado.

Como resultado de estos tres tipos de enfoques articulados -el teórico, pedagógico e institucional- se aprobó en el Consejo Estatal de

la Educación del Acre en 1993, diez años después de la existencia y desarrollo de nuestra "experiencia de autoría" como acción curricular alternativa, una propuesta diferenciada de la programación escolar para las escuelas indígenas. Éstas fueron insertadas legalmente en la enseñanza fundamental, resguardando el derecho de promover la enseñanza de las lenguas maternas y los procesos propios del aprendizaje, ya definidos como derechos por la Constitución, Federal en 1988.

De la misma forma, el equipo de asesores, consultores y profesores indígenas creamos entre 1995 y 1996 un documento -Programación Escolar para la Formación del Magisterio del Indígena de Nivel Medio, para sistematizar la acción educativa experimentada en el proceso de formación de profesores desde 1993. Este documento, más que planteamiento prospectivo, fue entendido como investigación sobre los 15 años de trabajo, una reflexión a partir de una práctica constituida (y constituyente). Aprobado por el Consejo Estatal de Educación, en 1993[5], se consiguió el reconocimiento del trabajo de programación escolar de capacitación y formación inicial del grupo de profesores indígenas del Acre. Quienes estaban en servicio en sus escuelas por más de una década podrían ser titulados como profesores bilingües de nivel medio dentro de una nueva categoría del magisterio nacional. Tendrían un derecho a calificarse por la formación que han recibido, en un plano de carrera para su profesión, saliendo de su anterior identificación como el profesor laico del medio rural.

El vuelo más atrevido en la planeación escolar se dio en el terreno de las políticas públicas en el ámbito federal a finales de los años 90. Un importante documento de programación escolar nacional, El Referencial de Programación Escolar Nacional para las escuelas indígenas, RCNEI, fue formulado por el MEC, con la asesoría de los propios profesores indígenas. Entre esos últimos estaba gran parte del equipo de la CPI/AC, con la coordinación técnica del documento bajo mi responsabilidad. El material era destinado, bajo el sello del Ministerio de Educación, a establecer la conducción de las políticas de la educación escolar indígena, incentivando la participación política y a dirigir la búsqueda de consenso entre los diversos actores y sectores que interactúan en este campo.

Las planeaciones escolares que fueron propuestas y desarrolladas, en el ámbito regional o nacional, como en los casos antes referidos, tuvieron en común las condiciones históricas complejas de asociacio-

nes interinstitucionales y los ambientes interculturales de convivencia entre las sociedades indígenas participantes. Esta complejidad coloca a los educadores indios y no indios en algunas situaciones difíciles de resolver, y que hasta hoy caracterizan el campo de la educación escolar indígena, no sólo en el proyecto acreano: ¿cómo garantizar la participación de las escuelas, de los alumnos, de los profesores indígenas en el sistema nacional de educación, por medio del acceso garantizado a los tres niveles de estudio, en fuerza de los beneficios y garantías relacionados a la ciudadanía, sin perder el derecho a la diferencia y a la pluralidad? O sea, ¿cómo puede el poder público garantizar la legitimidad de los trabajos educativos diferenciados en su propuesta de programación escolar, más inseridos, por su condición interactiva e intercultural, en el sistema de enseñanza fundamental? En otras palabras, ¿cómo atender la demanda de los profesores indígenas por un plano de carrera profesional, en modalidad especial respecto a la profesión del magisterio, acompañada por su formación inicial y contínua, su titulación y su adecuada remuneración por el poder público? Y, finalmente, ¿cómo conciliar esos nuevos procesos históricos, educativos, administrativos con principios y rutinas de procesos de socialización no escolar, fundamentales para el desarrollo humano, ecológico, cultural y político de las sociedades indígenas?

Redefiniendo la programación escolar y las identidades interculturales

> Antes yo pensaba que sólo nosotros existíamos, sólo nosotros, el pueblo Kaxinawá (Tene, 1992).

En resumen, se puede afirmar que las programaciones escolares desarrolladas por los proyectos de las ONG's han influenciado muchas de las programaciones escolares de las políticas públicas oficiales del Ministerio de Educación, con sus consecuencias sobre la lengua, la cultura y la identidad de aquellos a los que se dirigen, profesores y alumnos indígenas. Sin embargo, mi interés va más allá, en el sentido que se debería extender la discusión a espacios no abarcados por las políticas oficiales; para eso desarticulo la programación escolar de la perspectiva institucional e histórica hasta aquí detallada, donde se enfatizó en la producción de los documentos de autoría múltiple, la consideración de los recíprocos intereses y de las estrategias político institucionales

adoptadas por diferentes grupos sociales. En su lugar, abordo la cuestión de la programación escolar en la perspectiva de los profesores indígenas: acción social significativa, de carácter comunicacional, las programaciones escolares son procesos de construcción de significados históricos, en el vasto campo de las relaciones de enseñanza-aprendizaje que se dan en las escuelas.

En esos nuevos contextos históricos aquí relatados, los profesores indígenas vienen esforzándose por la reacción a las condiciones anteriores impuestas por las escuelas de las agencias del contacto, reforzando sus voces que ahora se pronuncian como autores. Afirman ahora la educación como una menor oportunidad para la dominación y la conquista, y mayor posibilidad de transformación de los conquistados en conquistadores, sujetos políticos, usuarios activos que buscan el control del medio y del mensaje.

Así, son renovados no sólo los objetivos y los contenidos de la programación escolar, sino y sobre todo los métodos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje y lo que es seleccionado y transformado en el conocimiento escolar. Además de las modificaciones y las motivaciones ofrecidas por los nuevos "contenidos culturales", anclados en su tradición y en la oralidad, nuevos medios de comunicación y tecnología son adquiridos, sobre todo en los cursos de los profesores indígenas. Los lenguajes audiovisuales, por medio de aparatos electrónicos como la radio, la fotografía, el video, son usados por los investigadores y la acción didáctico-pedagógica de los cursos; el lenguaje escénico, por medio de presentaciones teatralizadas de los contenidos de interés escolar y cultural; las artes plásticas, como la impactante cualidad estética de los diseños figurativos y geométricos en el papel. El lenguaje verbal tiene, entretanto, su lugar cautivo y prioritario en la programación escolar, representado como principal saber y medio de comunicación en la escuela, en su dimensión bilingüe. Se busca, con entusiasmo, el dominio progresivo de las lenguas: de forma oral y escrita, como transversalidades en todas las áreas de estudio, teniendo como meta la aplicación de las capacidades de expresión y comunicación a través de las lenguas indígenas, portuguesas, además de otras lenguas de interés comunicativo como el español y el inglés.

El concepto de programación escolar es explorado como el "locus" donde se forman y transforman los sujetos de los procesos escolares y sus múltiples identidades interculturales. Ésas emergen y son

constantemente reposicionadas por medio de las prácticas discursivas elaboradas en la interacción con los "otros" y que se materializan de forma diferente en la lengua y por la lengua. Elaboradas en contextos educacionales, tales prácticas curriculares desempeñan un papel importante en la concientización de sí mismos, definiendo y redefiniendo "sus" identidades en relación a los diversos "otros".

Los otros, ¿quienes somos? Nosotros, los profesores indígenas

Vuelvo a recurrir a una recuperación histórica, antes de proseguir la reflexión sobre los profesores indígenas como sujetos de compleja acción social y comunicativa, en la programación escolar intercultural. El objetivo es entender en qué medida las condiciones históricas en los que ese tipo de proyecto se desarrolló tuvieron una influencia directa e importante sobre muchas de las orientaciones y metodologías establecidas por el equipo de la asociación en el proceso de acción educacional actual, es decir, con los profesores; así como ver si existieron ciertas contradicciones y problemas de difícil solución. Por su constitución regional, el proyecto de autoría abarca desde el primer curso de profesores indios en 1983 una complejidad en el tratamiento de la temática de la ciudadanía y de la diversidad: se enfrentaba el desafío de tener como meta el fortalecimiento y valoración del apagado concepto de las identidades étnicas en contextos de multilingüismo. Formábamos un equipo de asesores no indios y un conjunto aproximado de 40 estudiantes de una decena de etnias regionales, pertenecientes a dos familias lingüísticas, Pano y Aruak, evidenciándose un variado abanico de situaciones sociolingüísticas con relación a la vitalidad de sus lenguas indígenas frente al portugués. Tal contingencia ayudó a formar la propuesta institucional y política de trabajo imprimiéndole al mismo tiempo el carácter de una "experiencia" que quería ser también un "programa". La idea de ofertar un servicio social educativo para la identidad no podía, pues, restringirse a una sola etnia y lengua, como era más común en la época y adecuado a los proyectos educativos que quisieran profundizar su investigación lingüística y cultural[6].

Y para que el proyecto pudiese actuar dentro de sus objetivos, en la acción educacional con los profesores indígenas, se mostraron necesarias algunas operaciones institucionales: desde el primer curso fueron atendidas aproximadamente una decena de sociedades indígenas en ca-

si todos los municipios del Estado. Se amplió de esa forma, para un abarcamiento interétnico e intercultural, el propósito más local y "etnográfico" que podía haber sido dado en una acción relacionada a una sola etnia y lengua, en su inevitable especificidad cultural y lingüística.

La condición multilingüe y pluriétnica de la "población blanca" implicaba desarrollar procedimientos que permitieron atender tanto a la explicación y profundización de esas diversidades hicieron investigaciones y estudios que implicaron la programación de la enseñanza cada una de las lenguas y culturas en cuanto la articulación entre cada profesor con la totalidad de los profesores presentes, teniendo en cuenta el sentimiento de colectividad también como sociedades indígenas del Acre, Sur y, este del Amazonas y del Brasil, representados por los conocimientos entendidos como de los "otros".

Se buscaron los instrumentos, técnicas y medios para favorecer la reflexión y la identificación de las diferencias, en el esfuerzo de concebir el colectivo; enfocar y desenfocar, momentáneamente, las identidades étnicas e históricas particulares, ampliar la discusión en el marco global común, sin perder la conexión con las particularidades contextuales.

En el caso, una identidad indígena regional fue creada por los profesores como categoría política y profesional, lo que les involucraba dentro de un contexto histórico-geográfico común y similar y, al mismo tiempo, los diferenciaba del resto de la población.

Además, resaltaban los aspectos relevantes y distintivos que los identificaban como miembros de sociedades indígenas en sus particularidades y especificidades. Identidades indígenas múltiples, en que siendo Kaxinawá, Apuriña, Manchineri, Jaminawa, etc., en un contexto de diversidad étnica son también parte de una escala regional y nacional en el marco de la convivencia difícil de la ciudadanía con la diversidad.

> Queremos aprender a leer y escribir y hacer nuestras cuentas para no ser engañados por el blanco en el peso y en el precio del caucho y de las mercadería. Y el indio no tiene vergüenza de hablar en su propia lengua. Yo soy indio Kaxinawá del Río Jordan" (Siã, 1984:8).

La formulación de las identidades sociales por parte de los profesores creaba su centro de interés para la creación del conocimiento a

partir de su "propia historia", con relación a la historia de las sociedades indígenas de otras regiones del Brasil, y también de otros países, en continua conexión con la historia de los "otros", ya sea que éstos estén al otro lado del planeta. "Para entender ciertas cosas que suceden en la aldea, la gente debe entender lo que sucede en el mundo y viene de lejos" (Prof. Kateyuve, en Propuesta de Programación Escolar Profesores Indígenas, 1996, p. 81)".

Como parte de los ejes de intereses de la programación escolar intercultural, diversos objetos de conocimiento, en diversas escalas de tiempo y de especio, fueron y son seleccionados para su estudio por los estudiantes indígenas en los cursos de formación. La programación escolar se transforma así en oportunidades para que sean producidos ciertos significados sociales sobre y para sí, a través del conocimiento de los "otros". Tales oportunidades son potencializadas por las metodologías adoptadas en los cursos; y apoyadas comparando y confrontando las diferencias en una secuencia de base inductiva, saliéndose del entendimiento de lo "propio" para "aquello", conceptos que, como vimos, reconocen una gran tendencia a la transformación.

Es a través de la historia que la gente puede saber ciertas cosas que sucedieron antes con nuestro pueblo y no sólo con nuestro pueblo, sino con otros pueblos también. "Estudiando la historia la gente puede saber sobre las cosas que suceden a lo lejos, en otros lugares, del Acre, de la Amazonía y del Brasil. Tienes noticias de otros países que nunca has visto o de los cuales nunca has podido escuchar hablar". (Prof. M. Socorro Yawanawa, en: Propuesta de Programación Escolar Profesores Indígeras, 1996, p. 82).

Normalmente la secuencia está representada por la forma de los círculos concétricos, partiendo del interior para el exterior, por medio de los nexos y relaciones que se instauran entre estos centros de intereses, moviéndose de lo que llaman "propio" y "tradicional", hacia lo que es de los "otros". La programación escolar debe ser elaborada según los conocimientos tradicionales de la comunidad, siempre asociados al conocimiento de otras culturas de forma integrada (Profesores del Acre, en Referencial Programación Escolar Nacional de las Escuelas Indígenas, 1998, Pág. 60).

Por tratarse de la educación intercultural, experimentada en contextos indígenas y para indígenas, quienes durante siglos han enfrentado a la dominación y a la asimetría con los estados y sociedades

nacionales, se tiene énfasis efectivo en lo que llaman "propio" y de "cultura tradicional", lo que da al discurso de los profesores una fuerte visión ideológica e implica, en los procedimientos didácticos, una indispensable metodología inductiva. Los fundamentos y la estructura de los procesos adquisitivos están asentados en la cultura y en la lengua propia, de donde deben salir por nexos históricos y conexiones discursivas permanentes, los nuevos conocimientos comunes a las otras sociedades y apropiados también por la intercomunicación en la escuela.

"Nosotros ya tuvimos clases de historia que inició con la historia de los portugueses, con la llegada de los blancos al Brasil. Eso es importante. Pero en mi aldea, no debemos comenzar a estudiar la historia por ahí, porque se demora mucho en llegar a la historia de los indios del Acre. En ese medio, la gente va por situaciones que no conoce y escucha hablar de gente que nunca oyó antes. Queda arriesgado perderse en ese camino de la historia y no saber como llegar en el Acre. Para estudiar historia es mejor salir de la aldea y partir para el mundo" (profesor Kateyuve, en Propuesta para la Programación Escolar Profesores Indígenas, 1996 Pág. 83).

Sin embargo, las ideas y reivindicaciones de los profesores y otros miembros indígenas sobre la educación se enfrentan a una contradicción dialéctica en muchas sociedades indígenas: a lo largo de los últimos años vienen defendiendo la educación intercultural para la "manutención, recuperación y rescate" de sus entidades indígenas diversas y comunes, fundadas en su cosmovisión y en sus procesos de aprendizaje particulares. Al mismo tiempo, esa formulación intercultural y bilingüe demuestra la voluntad, por parte de los indígenas, de participar, de forma determinada y autodeterminada, de las llamadas sociedades nacionales donde ellos sobreviven al margen y marginalizados como sociedades minoritarias. Con este fin, deben mantener y profundizar el nexo histórico con las nuevas identidades construidas como sociedades indígenas y específicas como Kaxinawá, Xavante, Krahó, Yanomami, Guarani, etcétera. Es necesario también que puedan definir diversos aspectos de la programación escolar y pedagógicos de sus escuelas, para que abarquen más de sus propios proyectos históricos como sociedades.

Además hay algunas otras cuestiones que crean el dilema dentro de este tipo de proyectos: no existe un cuerpo único y específico de conocimientos y procedimientos pedagógicos que posibiliten pensar en una base cultural y cognoscitiva común indígena o "pan-étnica"

(Maher, 1996), para un programa regional y nacional de educación indígena. Las sociedades indígenas no conforman una alternativa única y homogénea al paradigma educacional occidental encontrado en las escuelas. Al contrario, estas sociedades y su diversidad presentan un amplio panorama de filosofías, lenguas y perspectivas político-históricas. Al mismo tiempo y, sin embargo, han encontrado puntos de contacto entre sí en su pauta política en el conjunto de luchas por la ciudadanía y por la diversidad, como macro derecho colectivo e individual. (Son derechos varios que van desde la propiedad y usufructo de la tierra a la libertad de expresión y reproducción cultural). Parten de padrones históricos comunes de colonización y se reúnen para combatir los efectos de ésta.

Así, de la convivencia entre los profesores indígenas, explicitando y proyectando mutuamente sus identidades específicas y generales, viene como resultado la identificación profesional y social con límites móviles: desde la autodeterminación de "nosotros, los profesores indios del Acre", distintos de los demás profesores indios brasileños (y del mundo), hasta los límites cada vez mas, reducidos e individuales de: "nosotros, los profesores Huni Kui o Kaxinawá", " nosotros los profesores Ashaninka", "nosotros los profesores Apuriña" e, inclusive, hasta límites aún más locales: "nosotros los profesores de las comunidades Kaxinawá del río Jordán", "nosotros los profesores Asheninka de la Aldea Apitas", "nosotros los profesores Apuriña del Km 45", etcétera.

Algunos posibles caminos y textos para la programación escolar

Los profesores indígenas actúan por medio de actividades siempre elaboradas a través de las lenguas y del lenguaje, como las multifacéticas identidades que pueden ser construidas como discursos pedagógicos en el ámbito de la programación escolar, en las situaciones didácticas que se dan en su formación y en la de sus alumnos:

"En ese año, pretendo investigar en mi comunidad Apuriña del Km 45 matemáticas, historia, geografía Apuriña, lengua Apuriña (…) en matemáticas quiero investigar dónde y en qué momento la matemática es utilizada como parte del conocimiento Apuriña (…) en la geografía Apuriña, quiero entender sobre la lluvia, el trueno y el arco iris. En la historia, quiero investigar los siguientes contenidos: El surgimiento del Tsorá, los mitos e incluir en mi investigación sobre el pasado de

mi pueblo (…). En lenguaje, quiero entender los verbos, pronombres y profundizar más mi conocimiento de la lengua. Todas las disciplinas de la cultura Apuriña serán investigados a través de las narraciones de los ancianos" (profesor Geraldo Aiwa Apuriña, en: Referencial de Programación Escolar Nacional de las Escuelas Indígenas 1998, Pág. 81).

Con estos procedimientos de enseñanza e investigación, los profesores propician la llamada construcción del conocimiento escolar y la diversificación de los aprendizajes. En forma de productos y textos de varios géneros, siempre expresados por las lenguas, en la modalidad oral y escrita, ellos formulan sobre estas múltiples y diferentes identidades.

"Yo estoy trabajando con el portugués, porque ahora la gente tiene más contacto con el blanco para hacer negocios de compra y venta. También quiero formar más alumnos para escribir pequeños textos en portugués y quiero que lean cualquier tipo de escritura: mensajes, rótulos, cartas, periódicos… quiero que logren dialogar con amigos y no amigos, que resuelvan cualquier problema en la ciudad" (Shere, en Referencial de programa Escolar Nacional de Escuelas Indígenas, 1998, Pág. 121).

Distintos entre sí, como unidades interconectadas y particulares: Kaxinawá, Katurina, Yawanawá, etcétera. los profesores deben al mismo tiempo reposicionarse en el colectivo, a través de la construcción de un sentido (y un sentimiento) de ser parte de un conjunto mayor, las sociedades indígenas. Y esto sea en relación a sí mismos, sea en comparación al otro, casi siempre metaforizado como "el blanco".

"Yo siento que soy indio porque mi padre es indio, mi madre es india, mi abuela es india, y todos mis parientes son indios… siento que soy indio porque no tengo cara de blanco, mi cuerpo es diferente, mi manera de caminar es diferente. (…)" (Profesores Indígenas, in: Spyer e Gavazzi (org), 1992, p. 46).

De gran importancia en la propuesta de la programación escolar de su formación como profesores, son los materiales de lectura- escritura, que son el resultado de las actividades de investigación de campo de los profesores, publicados como libros de pequeño tiraje didáctico para sus escuelas. Esos materiales son textos y dibujos generados en las variadas actividades de investigación por ellos organizadas a lo largo de sus tierras indígenas, y/o en los cursos intensivos anuales desarrollados en los programas escolares de su formación. Entre esos están algunos con fuerte marca distintiva, normalmente restringidos por

los profesores en lengua materna indígena, como Shenipabu Miyui, Historia de los Antiguos (Mana y Monte (org.), 1995), Nuku Mimawa, Cantos Rituales de los Huni Kui (Mana e Ibã, (org.), 1994), en que la totalidad del material o gran parte de éste está escrito en Kaxinawá. En las presentaciones de esos libros, y solamente ahí, los autores describen en lengua portuguesa su historia y función:

"Este libro de música Kaxinawa, Nuku Minawa, fue realizado por algunos profesores Kaxinawá interesados en registrar su cultura en el momento en que la lengua Kaxinawa pasó a ser dominada por la escritura. Yo, Joaquim Mana e Isaías Ibã hicimos algunas grabaciones con los viejos (…), nuestro objetivo es que esa música haga parte de la disciplina de la lengua de las escuelas Kaxinawa (…)" (Mana, en: Mana e Ibã, 1995, p. 1)

Los ejemplos descritos anteriormente son fruto de las actividades de programación escolar de profesores Kaxinawá relacionadas a su experiencia cultural, historia y religiosidad específica, propia de la auto-identificación como sociedades particulares. También otros profesores de otras etnias, marcando sus fronteras, reunieron narrativas míticas y cantos rituales hechos por los profesores Katukina, Manchineri, Yawanawá, así como produjeron innumerables cartillas de lectura y alfabetización, matemáticas y geografía en sus propias lenguas, etcétera.

Otros materiales, complementarios a los ya citados, como el libro "Historia Indígena" (Piedrafita y Ochoa (org.), 1997), o Historia, antigua y de hoy de los Indios del Acre y Sur este del Amazonas (Monte (org.), 1984), también son ejemplos de su autorepresentación social como sociedades indígenas del Acre y del Sureste del Amazonas. En interacciones propiciadas por la discusión en la programación escolar entre los profesores de las varias etnias presentes, estos materiales fueron desarrollados en los cursos. En ellos los profesores explicitan un discurso de fuerte connotación política. Por medio de textos e imágenes de la memoria histórica el conjunto de profesores del proyecto, elaboró un marco de pertenencia común, determinada por la forma de ocupación territorial y socioeconómica de los frentes de expansión durante este siglo en la amazonía brasileña.

"Para entender lo que aún hoy en día tenemos de herencia de nuestros antepasados, vamos a caminar por varios tiempos: desde los saqueos al cautiverio, al tiempo de los derechos y del gobierno de los indios. Viajando por esos tiempos vamos a pensar en las diferentes for-

mas de organización de nuestro pueblo: veremos lo que pasó, lo que aprendimos de nuevo, lo que fue dejado atrás y cómo se fueron transformando nuestras formas de vivir (…)" (Ixã, en: Referencial Programación Escolar Nacional Escuelas Indígenas, 1998, p. 15).

Por medio de esos textos expresan y reinterpretan las trayectorias particulares de cada una de las etnias, haciendo estudio de la propia historia como las siguientes: "así los Katukina comenzamos a luchar por nuestra tierra", "nosotros Apuriña nos estamos organizando así", "Historia Manchineri antes del contacto", "porque nuestro pueblo Jaminawa vive disperso". En estos textos, la pertenencia a varios específicos, los reúnen entre sí y, al mismo tiempo, los diferencia de los demás:

"La historia nos ayuda a entender el presente. Conociendo nuestro presente podemos pensar en el futuro. Y para entender el presente es importante conocer y aprender las tradiciones y la historia de lo que nuestro pueblo Kaxarari, Kaxinawá, Apuriña, desde el inicio del mundo hasta nuestros días" (Prof. Miguel Kaxarari y Manuel Kaxinawa, idem, p. 198).

Otros materiales de autoría de los profesores en las disciplinas de Geografía y Literatura componen e ilustran ese programa escolar en movimiento pendular como el "Atlas Geográfico Indígena del Acre", (Spyer y Gavazzi, 1996). "Enfoqué la narración en un viaje, por espacios que dislocan la mirada de la aldea a un lugar diferente", "otro lugar"- el Acre, el Brasil, el mundo y el universo.

> Viajé del Acre en un barco. Fui a conocer otros Estados del continente de América del Sur" (Prof. Muru Kaxinawa, en: Spyer, Gavazzi, 1997).

> Viajando como un satélite, en lo más alto de lo alto, veo al Acre de un color atractivo: verde, amarillo. . . (Profesor Llullu Manchineri, en Spyer Gavazzi, 1997)

También es el resultado de las actividades de investigación con enfoque intercultural en la programación escolar, el material "Antología de la Floresta. Literatura seleccionada e ilustrada por los profesores indios del Acre"(Mattos, (org.), 1995). Producto del largo proceso de su formación en lengua portuguesa y literatura, los profesores realizaron una lectura crítica y una selección de textos considerados literarios, llenos de la tradición oral y escrita de diversas culturas brasileñas. Se incluyó y demarcó un capítulo de poesía y prosa de autores indígenas

contemporáneos, separado del capítulo de "autores no indios", representados por Gonçalves Dias, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Manuel de Barros. Considerados y apreciados como los más "divertidos, alegres y placenteros a leerse", esos textos fueron conocidos y consagrados como de valor literario y pasaron a participar como parte del repertorio de textos del programa escolar de sus escuelas.

"Esos textos de nuestra primera antología fueron escogidos después de muchas lecturas, anotaciones y votos hechos por nosotros, los profesores de cada región. Fue un trabajo colectivo con todos los profesores que estaban presentes: leer 74 textos y hacer la selección de los más bonitos y graciosos (…)" (Grupo de profesores Acre, en: Mattos, (org.), 1997, p. 1).

El Péndulo de las identidades en el Movimiento de Programación Escolar

"Tenemos una educación diferente y una escuela diferente. Sólo podremos respetar al otro pueblo conociendo lo diferente" (Mana, 1992).

El concepto de identidad étnica y lenguaje como movimiento de adscripción y exclusión (Maher, 1996, 1998, Kleiman, 1998) se relaciona al ejercicio permanente de autorepresentación de lo propio y de lo ajeno. Tales movimientos implican la construcción, conservación y modificación de un límite en las relaciones sociales entre los que son "miembros y extraños", en las fronteras móviles de la identificación social.

> "Somos iguales y diferentes. Diferentes en la lengua, en el aspecto y costumbres. Iguales en el cuerpo, en la inteligencia, en el respeto. Somos todos iguales: indios, negros, blancos . (....) (Profesores Indígenas del Acre, en: Spyer, Gavazzi, 1992)".

Usando el lenguaje -y las lenguas- en situaciones didácticas promovidas por la experiencia de la programación escolar, los profesores indígenas pueden construir y proyectar sus identidades sociales. Por medio de actividades expresivas y comunicativas, ellos usan, de forma alternada o exclusiva, en su comunicación intercultural, una o más lenguas seleccionadas, desencadenado de su momentánea identificación simbólica y comunicativa con determinadas comunidades de hablantes. Una identidad indígena "genérica", regional y/o nacional, con fun-

ción política estratégica, normalmente ha sido explicitada por medio de la preferencia y el uso de la lengua portuguesa, en contraste con la potencial dificultad y uso de la lengua indígena, a su vez normalmente utilizada para referirse y explicitar los conocimientos "propios" de cada etnia o de cada comunidad indígena particular.

Materiales diversos diseñados, esculpidos, narrados oralmente, dramatizados y escritos pueden ser las expresiones y recreaciones de una identidad diferencial de límites marcados, propia a la vivencia de la interculturalidad y del multilingüismo. Un conjunto de textos diversificados vienen siendo elaborados y componen la producción de su "autoría" como profesores, en lenguas indígenas y en lengua portuguesa, actuando ellos como alumnos de los cursos y profesores de las escuelas en las aldeas. También, como ya se dijo, un conjunto diversificado de obras no apoyadas estrictamente en la palabra viene ganando una función pedagógica relacionada a la práctica pues, como son procedimientos importantes para la formación pedagógica y la función de investigador de nuevos contenidos en las programaciones escolares, esas obras dejan de pertenecer simplemente al material de apoyo de la planeación escolar. Entre esas obras culturales y educacionales se destacan los videos etnográficos, concebidos y dirigidos por algunos de los profesores. Normalmente hablados en lengua indígena, los videos son nuevos medios para sus actividades de investigación sobre la "cultura propia", complementándose con algunos libros didácticos ya citados anteriormente, elaborados también en lengua indígena. También se consideran obras importantes, en lengua portuguesa, de esa planeación escolar intercultural, las prácticas de investigación de los profesores durante los cursos y en las actividades a distancia, como los "diarios de clase", los "proyectos políticos pedagógicos", etcétera[7], cada vez más adoptados en proyectos de educación indígena en el país, como instrumento reflexivo sobre y para la mejora de su formación profesional.

La convivencia permanente entre diferentes construcciones de identidades, en lenguas, soportes y discursos diversos, influyen "en la conservación de un límite. Los aspectos culturales que marcan este límite pueden cambiar" (Bartha, citado por Maher, 1996).

Y los cambios pueden demarcar los diferentes conjuntos de saberes que resultan de diferentes escalas de representación social de la identidad y de la diferencia. Las formas y contenidos lingüísticos y cul-

turales que se modifican van implicando en fronteras de identificación que están representadas por una línea continua, y no necesariamente jerarquizada, de cuerpos de conocimiento, y que son generalmente agrupados bajo conceptos de "conocimiento universal, nacional, local".

Las planeaciones escolares indígenas asumen así un carácter de movimiento permanente entre aquellos conjuntos de conocimiento representados como étnicos y locales (demarcadas las fronteras entre las etnias y las lenguas que hablan) y la llamada "base universal del conocimiento escolar", entendidos ambos como punto de partida y llegada para la deseada ciudadanía como diversidad. Estos conocimientos lingüísticos y culturales múltiples, seleccionados por los profesores indígenas en las relaciones de enseñanza y aprendizaje establecidas con los otros profesores, pasan a pertenecer a las diferentes programaciones escolares y a expresar y potencializar diferentes tipos de identidades sociales. Como ya se afirmó, la construcción de significados sobre sí mismos y los otros, en los nexos que se establecen por medio de la planeación escolar, hacen de esta última el lugar y el momento especial de autodefinición y redefinición de las identidades, en situaciones de multilingüísmo e interculturalidad.

Notas

1. El Ministerio de Educación, (MEC) viene produciendo, a través de un equipo de consultores, fuera de los cuadros técnicos internos de ese órgano, varios documentos de orden formativo, pero como subsidio de lo que norma. Entre ellos, están las Directrices Nacionales para la Educación Escolar Indígena, 1993, preparadas por los miembros del Comité Nacional de Educación Indígena. Un documento de mayor respiro técnico y político, el Referencial de la Planeación Escolar Nacional para escuelas indígenas, 1998, fue elaborado con la participación de amplios sectores y actores institucionales: universidades, organizaciones civiles, especialistas indígenas. Se establecen, por medio de ellos, los fundamentos comunes de las acciones específicas a ser desarrolladas en cada caso. En el año 2000, el MEC se propuso preparar un documento más orientador, destinado a las políticas de formación de profesores, con intención de promover, en su proceso de elaboración técnica, la participación y el consenso entre los sectores sociales envueltos.
2. Se ejemplifican esos procesos por la actuación de las organizaciones indígenas, como la Comisión de los Profesores Indígenas del Amazonas, Roraima y Acre, COPIAR, la Organización general de los profesores Tikuna, OGPTB, en el estado de Amazonas, La Federación de las Organizaciones Indígenas del Río Negro, FOIRN. Las entidades de apoyo: Comisión Pro-indio del Acre, El centro de Trabajo Indigenista, CTI, el Instituto Socio-ambiental, ISA, el Instituto de Antropología y Medio

Ambiente, IAMA, el Consejo Indigenista Misionero, CIMI, la Operación Anchieta, además de algunos otros.

3. Algunos antropólogos dedicados a la investigación y al apoyo a la naciente cuestión indígena son los principales fundadores y coordinadores de las más significativas ONG's de carácter civil que se formaran en ese periodo, como es el caso de la Comisión Pro-Indio de São Paulo, de Río de Janeiro y del Acre; del Centro de Trabajo Indigenista de São Paulo; de la Asociación Nacional de Apoyo al Indio de Bahía, y del Centro Magota en Río.
4. En total fueron hasta hoy escritas 13 disertaciones de masterado, y 7 tesis de doctorado en antropología, lingüística, geografía, educación y literatura, impulsadas junto al trabajo de la CPI/AC y de Universidades como la Federal Fluminense, UFF, Federal de Pernambuco, UFP, Federal del Acre, UFAC, Federal de Minas Gerais, UFMG, la de Campinas, UNICAMP, de São Paulo, USP y que pudieran dedicarse a reflexionar y subsidiar las prácticas de programación escolar desarrolladas en el Acre indígena.
5. *Vale la pena reproducir aquí parte del análisis de la relatoria del CEE sobre la propuesta de la programación escolar presentada:*
   "La propuesta es extremadamente rica y profundamente fundamentada, existiendo coherencia entre los elementos que la componen y entre estos con los presupuestos teóricos que la sustentan. Estamos a favor de la aprobación de la propuesta de la planeación escolar para las escuelas indígenas del Estado. (***n.d.T:*** resaltando que el equipo designado por la SEC para hacer su acompañamiento, a través de un trabajo conjunto con el grupo que elabora la citada propuesta, bajo pena de des caracterizarla ***así en el original…***"(Fonseca, 1993).
6. Fruto de una relación institucional con una sola etnia, ya que la CPI/AC fue solicitada para apoyar inicialmente los Kaxinawa del Río Jordán a desarrollar, de forma pionera, la lucha por la conquista de la primera tierra indígena regional, otras etnias del Estado y de las fronteras solicitaron también la participación en los cursos de formación, así como el apoyo al conjunto de luchas sociales que caracterizan la acción indigenista en aquel periodo (tierra, cooperativa, salud, etcétera).
7. Los diarios de clase son documentos de planeación escolar escritos durante el año lectivo por los profesores del proyecto del Acre, estimulados didácticamente por los docentes en las diversas áreas de estudio desde sus primeros cursos. En ellos, registran y reflexionan sobre la planeación escolar en desarrollo en las escuelas indígenas de las que son profesores.
   Más recientemente, los profesores pasaron a ser autores de nuevos textos de planeación escolar, los proyectos políticos y pedagógicos, elaborados por cada uno de ellos individualmente y/o por etnia, a lo largo de los cursos de pedagogía y perfeccionados durante el año en las aldeas, como la asesoría del equipo de educadores de la entidad, en sus viajes de acompañamiento de campo. Esos documentos deben ser fundamentales en los próximos años para la regularización final de las propuestas curriculares de las escuelas indígenas brasileñas, consideradas en sus particularidades y especificidades étnico- lingüísticas, junto a los Consejos Estatales de Educación.

Referencias bibliográficas

Kleiman, A.
1998 "A construção de identidades em sala de aula; um enfoque Interacional", in: Signorini (org.), *Linguagem e identidade,* Campinas, Mercado das Letras, FAPESP, pp. 267-302.

Maher, T. M.
1998 Sendo índio em português in: Signorini, I. (org.), *Linguagem e identidade,* Campinas, Mercado das Letras, FAPESP, pp. 115-138.

Maher, T. M.
1996 *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Lingua (gem) e Identidade*", Campinas, Tese de Doutorado, mimeo, Unicamp.

Mana, J. e Iba, I. (org.)
1994 *Nuku Mimawa,* Rio Branco, Comissão Pro Indio Do Acre,.

Mana, J. e Monte, N. (org.)
1994 *Shenipabu Miyui,* Rio Branco, Comissão Pro Indio Do Acre.

Mattos, C. (org.)
1996 *Antologia da Floresta,* Rio Branco, Comissão Pro Indio Do Acre.

Ministerio Da Educação
1998 *Referencial Curricular Nacional Escolas Indígenas,* Brasília,.

Ministerio Da Educação
1999 *Documento Técnico Preliminar para a Formação de Professores,* Brasília,

Monte, N.
1994 "Linguagem no Contexto Escolar Indígena: O Caso do Acre", in *Leitura e Alfabetização,* Cadernos ESE, Faculdade de Universidade Federal Fluminense, Niterói, pp. 35-41.

Monte, N.
1996 *Escolas da Floresta: Entre o Passado Oral e o Presente Letrado,* Rio de Janeiro: Editora Multiletra.

Monte, N. (org.)
1984 *Estórias de Hoje e Antigamente dos Índios do Acre,* Comissão Pro Indio do Acre.

Monte, N. e alii, (org.)
1993 *Proposta Curricular Bilingue Intercultural,* Rio Branco, Comissão Pro Índio do Acre.

——. 1996 *Proposta de Magisterio Indígena Bilingue Intercultural,* Rio Branco, Comissão Pró Indio do Acre.

Muñoz, H.
1998 "Los objetivos políticos y socioeconomicos de la educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas", in *Educación, Lenguas, Cultura,* Madrid, [Revista Iberoamericana de Educación], no.7, pp. 31-50.

Piedrafia, M. e Ochoa, M. (org.)
1997 *História Indígena,* Rio Branco, Comissão Pró-Índio Do Acre.

Spyer e Gavazzi (org.)
1992 *Geografia Indígena,* Rio Branco, Comissão Pró-Índio Do Acre.

Spyer e Gavazzi (org.)
1996 *Atlas Geográfico Indígena do Acre,* Rio Branco, Comissão Pró-Índio Do Acre.

A LAS ORILLAS DEL RÍO. Educación intercultural y profesores indígenas

Renato Antonio Gavazzi[1]

Comisión pro indio del Acre
Brasil

"El parque indígena del Xingu está formado por varios ríos y todos tienen su origen fuera de los límites del mismo. Esto hace difícil controlar los ríos que nos pertenecen". Profesor Jamy Kaiabi, 2000

Introducción

El medio ambiente está enfocado como un tema transversal de la Geografía en la programación de la educación escolar indígena[2], en el área de estudio de la naturaleza y sociedades, dentro de los procesos educativos en los cursos de formación para profesores indígenas del Parque del Xingu. Dentro de ese contexto de formación, a partir de una perspectiva diferenciada, bilingüe e intercultural, la asignatura de educación ambiental parte de un tema concreto, relacionado a la gestión de recursos hídricos de la cuenca del Xingu.

Los principales ríos afluentes que forman la cuenca del Xingu tienen sus cabeceras fuera de los límites demarcatorios del Parque y, por tanto, están sujetos a todos los impactos ambientales de la región. En los últimos 30 años, el desenfrenado proceso histórico de ocupación en varios frentes: la agropecuaria en los alrededores del Parque, la instalación de grandes haciendas ganaderas, y, en menor número, la producción de soya, además de las madereras y de algunos pequeños grupos aislados de buscadores de oro, han trazado serios problemas ambientales para las poblaciones indígenas que viven allí y que milenariamente usan y manejan, de forma sustentable, los recursos hídricos de esa región del Brasil.

Un poco de historia

La creación del Parque Indígena del Xingu, PIX, en 1961, por el presidente Jânio Quadros, "se justificó con los argumentos que buscaban conciliar una perspectiva de conservación de la naturaleza con la preservación cultural de las etnias que allá vivían. De hecho, el PIX es un oasis hoy amenazado por un proceso galopante de destrucción ambiental en sus alrededores, incluyendo sus cabeceras hídricas que forman el Xingu, todas excluidas de sus límites originales" (Villas Boas, 1996).

Uno de los principales problemas ambientales, resultantes de dicha ocupación, son los sedimentos de los lechos hídricos que forman la cuenca hidrográfica del río Xingu, debido a la gran deforestación de los terrenos que están en las márgenes de los ríos, riachuelos o acequias que se encuentran fuera del parque, realizada por los hacendados y por las madereras. También son parte de los problemas ambientales, aunque en menor escala, los pequeños grupos de mineros y la contaminación agro-tóxica de las haciendas con plantaciones de soya. Además de la destrucción de sus ríos, los indios enfrentan dificultades debido a la lentitud de los sectores públicos federales de Intervención y Solución de los problemas de Impacto al Medio Ambiente. (La deforestación de los terrenos aledaños a las corrientes vecinas al río es un crimen ambiental, pero hay falta de agilidad y fuerza política para intervenir y solucionar tales problemas.)

Un caso de mucha relevancia fue la disputa reñida por el pueblo suyá, uno de los 14 grupos étnicos que habitan dentro del parque Xingu, buscando la preservación de su territorio. El conflicto tuvo inicio en el año 1990 a causa de la contaminación de las aguas del río Suiá-Missu por las dragas de un hacendado que estaban excavando el lecho del río Daro, afluente de la margen izquierda. En 1994 otro conflicto relacionado con las aguas fue el de San Antonio, donde los suyá paralizaron los trabajos de deforestación de las haciendas San Pedro y San Antonio, localizadas en las proximidades de los afluentes de la margen izquierda del río Suiá-Missu. Alarmados con la situación de deterioro de sus aguas, los suyá, dan inicio a un movimiento de lucha en busca de sus derechos, pero esta vez enfrentan otro gran problema, "los hombres de Brasilia", representantes de los órganos oficiales del gobierno brasileño, FUNAI/IBAMA, quienes son responsables de la cuestión indíge-

na y ambiental en el país, aunque no penalizan a los infractores por sus crímenes ambientales. (Existe una excelente legislación ambiental en el Brasil, pero faltan decisiones de parte del Jurídico y Ejecutivo en las transformaciones estructurales capaces de regularizar las formas actuales de uso y abuso de los recursos naturales.)

Hombre, naturaleza y sociedad

Los grupos indígenas del Parque del Xingu no viven la realidad de la distribución del agua por grifos y no se preocupan con la limitación del uso de este líquido, tan precioso y raro para otras sociedades. Las aguas de los ríos pasan constantemente en frente de sus aldeas, en un eterno movimiento en tiempo de lluvia y en tiempo seco. El río tiene vida y da vida, mata la sed y el hambre, lava el cuerpo, lava la ropa, lava todos los lugares, río arriba, río abajo. Esa relación del agua con la vida, con el mundo de esas sociedades indígenas, es el resultado de un largo proceso histórico y cultural de relación entre esas sociedades y la naturaleza.

> "En el lago Ipavu existen muchas cosas: estatuas antiguas con dibujos de animales, aves, peces y hombres. En el lago existen muchos peces como: tucunaré, pacu, piau, lambari, pintado, piranha... El lago lo usamos para atravesar hasta el otro lado e irnos para el campo, para pescar, para irnos al poblado Jacaré o para otras aldeas. A la derecha o a la izquierda del lago existen dos acequias, con aguas que caen dentro del lago. Las aguas de dichas acequias están siempre limpias, cristalinas. Allí viven peces como los lambaris que andan siempre en grupos numerosos, y que la gente los pesca con las redes para aprovechar. El lago Ipavu es muy grande, según la leyenda de los abuelos, había un muchacho que vivía muy aislado, y que tomaba un brebaje hecho con hierba sagrada para volverse fuerte y ser un gran luchador. Dice la leyenda que el joven tenía una paloma muy querida, que vivía con él, cuando el chico estaba tomando la hierba, dicen que su paloma se sentó en el filo de la olla de barro, sin que se diera cuenta su dueño. La paloma tomó el brebaje hecho a base de la hierba sagrada que sobró en la olla, pero cuando estaba por acabarse, el dueño se dio cuenta y botó a la paloma afuera. La paloma levantó el vuelo, y voló muy alto, y desde el cielo vomitó todo el brebaje que estaba en su buche y lo echó sobre toda la aldea. Una parte de éste se convirtió en el lago Ipavu. Pero además la paloma vomitó muchos animales bravos en las aguas, los mismos que se comieron a las

> personas que vivían en la aldea, incluyendo al dueño de la paloma. Pero con la llegada de los blancos un día a la aldea, dice la leyenda, que ellos mataron a todos los animales salvajes fuera del lago, con armas de fuego. Dicen que era peligroso andar en ese lago, mas ahora esos animales se esconden. Pero hay que tener cuidado ya que de vez en cuando estos atacan a la gente" (Marcelo Kurehete Kaimaiurá, en Gavazzi, 1996).

El profesor indígena que escribió el texto antes citado ve al lago Ipavu en todos sus aspectos: político, económico, social, cultural y ecológico. En el aspecto político, la ocupación del territorio ancestral en el lago está confirmada por las marcas dejadas en las piezas arqueológicas: las "estatuas antiguas". El lago, por otro lado, enfocado en su aspecto socioeconómico, es usado para transportar al hombre para trabajar en el campo y para pescar, El trabajo de la pesca está relacionado con la producción económica de la aldea y la supervivencia del grupo. Las aguas del lago, todavía en su aspecto físico, biológico y ecológico, son un elemento exento de sustancias extrañas: "las aguas de las acequias están siempre limpias, cristalinas, con agua limpia entrando siempre al lago, existen muchos grupos de peces llamados lambaris". En el aspecto mítico y cultural, fundamental en las sociedades indígenas, el origen del lago para los kamaiurá está relacionado con la paloma, que tomó toda la hierba sagrada y después vomitó la hierba y los animales. Y así es como surgió el lago Ipavu.

El lago no es considerado como un elemento aislado de su medio. Al contrario, está en interacción con el hombre, no siendo un objeto de uso y transformación. De esta manera el lago está íntimamente interrelacionado con el medio natural, sus componentes biológicos, sociales y factores culturales, en un constante movimiento de interrelación hombre-naturaleza:

> "Las sociedades indígenas tienen una relación diferente con su ambiente, y esta diversidad está íntimamente relacionada a diferentes formas de organización social de esos pueblos, cuya relación con la naturaleza se ha formado a lo largo del tiempo" (Magalhães, 1994).

Geografía y medio ambiente

¿Cómo la disciplina de la Geografía, en la programación escolar para la formación de profesores indígenas, el tema transversal

"medio ambiente" puede contribuir para la comprensión de los problemas relacionados a los recursos hídricos? La Geografía puede ser estudiada a partir de diferentes puntos que sean de interés para aquel pueblo o, en un nivel más local, para aquella comunidad: por las tierras, por el cielo, por los terrenos, por el territorio indígena, por las aguas. Un fértil ejemplo de por dónde se puede empezar a estudiar geografía son las aguas.

> "Estudiar los territorios a partir de las aguas no significa que no se vayan a estudiar otros aspectos, pero es uno de los caminos por los cuales se puede avanzar en ese estudio. El agua es fuente de vida para todo el mundo en este planeta y es un asunto importante para cualquier comunidad. En la Amazonía todo es hecho o pensado de acuerdo con el agua: las distancias, el tiempo, es contado "río abajo, río arriba..." En toda aldea, la hora del baño es la hora más alegre del día, el agua da vida, hace jugar, hace estar alegre. Los ríos también muchas veces forman los límites de las Tierras Indígenas. En las ceremonias y rituales casi siempre se necesita del agua. El agua da forma a la tierra, recorta el paisaje, diseña el planeta. Y está cada vez más difícil..." (Brasilia, 1998).

Los grupos indígenas del Xingu perdieron el control y el manejo de los afluentes del río Xingu en sus territorios tradicionales, que quedaron excluidos de los límites del Parque en 1961. Por ello hoy surge como una nueva posibilidad la discusión, intervención y participación indígena en los Comités de las Cuencas Hidrográficas[3]. Los indios xinguanos pueden así regresar a tener el control y el manejo de los ríos que forman la cuenca del Xungu en la gerencia de los recursos hídricos.

> "El nuevo proceso de gerencia de los recursos hídricos es un nuevo camino abierto a las organizaciones de la sociedad civil, pues ahora existe espacio para participar de los procesos de decisiones, influyendo en la búsqueda de soluciones más adecuadas a los problemas locales y fiscalizando al gobierno" (São Paulo, 1997).

En los cursos de Geografía para la formación de profesores indios en el Brasil actual, la educación ambiental viene incentivando la discusión y reflexión con los profesores sobre sus problemas concretos, como las formas de ocupación de espacio para la sociedad no in-

dia en el entorno del parque del Xingu. También tiene identificado el problema de la sedimentación de los ríos, como consecuencia de la tala de los bosques y de los terrenos vecinos a los afluentes protectores de las aguas de los márgenes del río. También se analizan las consecuencias de los daños ambientales, identificando mecanismos de fiscalización y penalización de los responsables por los problemas ambientales relacionados a la degradación de la cuenca del río del Xingu. En los dos últimos cursos de Geografía para los profesores indígenas del Parque, el tema de la gestión de las aguas posibilitó intensas discusiones. Los profesores indígenas, por medio de la cartografía, realizaron el Diagnóstico Ambiental de los Recursos Hídricos de la cuenca del Xingu, buscando soluciones viables para los problemas levantados. Y se hizo el estudio de las leyes de inserción y participación de la sociedad civil en la formación de los Comités de las Cuencas Hidrográficas, hoy parte de la Política Nacional de Recursos Hídricos, con la creación del Sistema Nacional de Gerencia, reglamentado por el inciso XIX del art. 21 de la Constitución Federal (Brasilia, 1997).

Ante la dura realidad dada por los conflictos de intereses económicos y sociales relacionados a la región y de la fragilidad del parque del Xingu frente al proceso de ocupación que ha venido consolidándose en su entorno, ¿cómo la Geografía puede contribuir para que diferentes sectores de la sociedad desarrollen acciones conjuntas en la gestión de los recursos hídricos?

Es importante que los profesores, en el proceso de formación, puedan obtener información y conocimientos de las interdependencias económicas, políticas y ecológicas en el mundo moderno, para que comprendan todo sobre la ocupación que está ocurriendo en los alrededores del Parque. La posibilidad de discutir la Política Nacional de Recursos Hídricos, los derechos propios de la ley en vigor, la preservación de un medio ambiente sano, la defensa del patrimonio cultural y del potencial productivo de los recursos naturales, son puntos de atención que ayudan a la formación del profesor indígena como actor dinámico, capaz de incidir en las transformaciones sociales y ambientales de su región. La participación indígena en la defensa del medio ambiente dependerá tanto del respaldo de información que ellos tengan sobre sus derechos y, especialmente, del conocimiento de la legislación ambiental. Sólo así podremos obtener mayor eficacia política en las lu-

chas que vienen siendo por ellos eludidas. Tales conocimientos son herramientas en la defensa de los derechos referentes a la cuestión ambiental, de forma que pueda contribuir para la resolución de los problemas relacionados a los impactos ambientales que hoy el Parque y su entorno están sufriendo.

> "El mundo agua, el mundo tierra es igual a un edificio que tiene varios pisos, el primer mundo está abajo. En este mundo existe mucha tierra buena, pero el agua es completamente contaminada de sangre, cabellos y pus.
>
> El segundo mundo es este que estamos viviendo aquí, tiene poca tierra y muchas más aguas, pero tiene poca agua para el consumo de los seres vivos. La mayoría de las aguas son saladas, y otra parte contaminada y el agua dulce es para consumo humano.
>
> ¡Alo mundo, yo estoy preocupado! Vamos a cuidar de nuestra agua, nosotros estamos matando el remedio de nuestra vida. El agua es el corazón de todos los seres vivos.
>
> Las aguas subterráneas son los caminos de los dueños de las aguas, ellos hacen que las aguas se muevan. Donde no están los dueños de las aguas ésta no existe, no hay ni siquiera lluvia. Los seres dueños de las aguas viven en las cabeceras de los ríos y en los ojos de agua. Son ellos los que dejan fluir el agua para reabastecer a los ríos.
>
> El tercer mundo queda allá arriba, donde llamamos cielo, donde existe tierra y agua. Sabemos que ese mundo tiene agua especial, y existen terrenos y ciudades.
>
> En el cuarto mundo, donde queda la oscuridad, también existen personas. En este mundo no existe el sol, estrellas, luna, ni claridad. Las personas son negras.
>
> Esta sabiduría hace parte de los sueños de los Pajés…" (Profesor Aturi Kaiabi, 2000).

Por las dos márgenes del río

> "Solo podremos respetar a otros pueblos conociendo lo diferente" (Joaquim Kaxinawá e Isaac Asheninka, en Gavazzi y Spyer, 1998).

La educación ambiental, en el contexto analizado, permite un vínculo estrecho entre los procesos educativos y la realidad; estructu-

rando sus actividades se desprenden dos problemas reales que las comunidades indígenas vienen experimentando con la contaminación de sus aguas. En ese caso, el problema de la gestión de recursos hídricos y el trabajo apoyado en la Geografía. Sin embargo, para poner los problemas ambientales en un curso de formación, se deben a la vez crear espacios para la enseñanza con una perspectiva interdisciplinaria y globalizadora. En el curso de profesores indígenas es imprescindible que las disciplinas de la lengua indígena y portuguesa, historia, matemáticas, ciencias, artes, contribuyan, con otras herramientas, en la construcción de las nuevas posibilidades de gestión de los recursos naturales dentro y fuera de los territorios.

> "El río Preto y el río Awaia Missú son afluentes del río Xingu. Esos ríos se inician muy lejos y existen problemas en los mismos, ya que están siendo contaminados más rápidamente por los hacendados, madereros y los pescadores. Los pescadores que usan plásticos, bichos muertos, latas vacías, cerveza desechable, etcétera contaminan el río, y no solo éste sino también a los peces que viven en sus aguas.
>
> La deforestación también causa contaminación en el río. El río Preto tiene en sus márgenes muchas haciendas ganaderas, y con la defecación del ganado además de la del hombre y otros animales de corral, las orillas del río también se contaminan.
>
> Los afluentes del río Preto están contaminándose y ya no hay agua para beber, porque están contaminados por los lixiviados, el ganado, etcétera.
>
> Los madereros también están irrespetando al agua, tirando madera en las orillas del río. Así contaminan el mismo, y el agua pierde su gusto, porque la deforestación de los árboles hace que cualquier persona extraña pueda tener fácil acceso a nuestros ríos para también contaminar sus aguas, ya que los hacendados siguen construyendo sus casas y lanzando sus desperdicios y líquidos lixiviados en el río. Esas personas que deforestan y polucionan las aguas no piensan o no saben qué sucederá con la salud de los ríos.
>
> Los ríos son importantes para todas las sociedades del mundo.
>
> Los municipios que quedan en los lechos de los ríos lanzan desperdicios y aguas servidas que descienden por los ríos. Las personas que contaminan los ríos, piensan que nunca van a utilizar esas aguas y no piensan en el futuro" (Professor Jamy Kaiabi, 2000).

Cuando se trata de la tolerancia y cooperación entre diferentes sociedades, la educación ambiental debe contribuir para informar, crear conciencia y construir nuevos tipos de valores y actitudes que cooperen para una existencia pacífica y en el respeto a las diferencias culturales, sociales y económicas. Es importante que los alumnos de las escuelas de la ciudad tengan acceso y comprensión sobre otras formas de relacionarse con el medio como en el desarrollo de las sociedades indígenas con el mismo. Deben empezar a pensar que existen otras formas de vida además de las que ellos conocen, propias del universo urbano, como sus desagües, humo, tráfico, polución sonora y "outdoors". La educación ambiental puede así ayudar a los alumnos y alumnas de las escuelas de ciudad o del campo a reflexionar críticamente sobre la diferencia entre los diversos pueblos del mundo, su relación con las aguas, los ríos, los bosques, la capacidad de contemplación, de poesía, de conocimientos místicos. De esta manera se va a estar informado sobre las nuevas formas de vida, no predatorias y, al mismo tiempo, creando valores y actitudes para la comprensión de otras maneras de hacer, con nuevas y al mismo tiempo antiguas formas de mirar el medio ambiente. Al informarnos sobre los "otros" y analizando sus acciones y las consecuencias de éstas podemos progresar y modificar los modos de ocupación y utilización de los recursos naturales dentro del principio de sustentabilidad. Algunos de los niños que viven en las ciudades y en los campos, cercanos a modelos de conservación, son los futuros responsables o el rumbo de las políticas nacionales y/o locales, en el ámbito del medio ambiente, de la educación, de la salud. En el futuro ellos estarán ejerciendo, como ciudadanos brasileños, el derecho al ejercicio de las prácticas políticas desde los niveles más locales hasta los más globales, pasando por el comunitario, el municipal, el estatal y hasta el internacional.

Los procesos educativos se proponen la formación de una nueva conciencia ambiental a partir del conocimiento del "otro". Son uno de los mecanismos actuales para la urgente transformación del deterioro del medio ambiente y de la degradación de los valores y actitudes relacionados con la preservación de la naturaleza y del hombre. En ese caso, la educación ambiental abre posibilidades para la formación de una nueva conciencia, un universo renovado de valores de la humanidad en general.

Es importante también que se pueda luchar, en los procesos democráticos, por políticas públicas donde las escuelas no – indígenas, de la ciudad y del campo, reciban materiales didácticos creados por los profesores indígenas, libros en los que ellos relatan y registran sus conocimientos, las formas como sus sociedades interactúan con el medio ambiente, tal como se mostró en el ejemplo de los textos incluidos en este trabajo.

La interculturalidad, que reúne procesos de formación de los profesores indios con la educación en general, es la posibilidad de que alumnos y profesores de pequeñas sociedades tribales amplíen los mecanismos de defensa de su medio ambiente y, al mismo tiempo, produzcan conocimientos y contribuyan con la ampliación de las luchas de la sociedad civil en la defensa del planeta, usando como instrumento la nueva legislación ambiental, a su vez producto y respuesta a los varios problemas vividos por la sociedad nacional e internacional en relación con el medio ambiente. En el caso que aquí presenté, como en otros, la educación intercultural experimenta un amplio camino de dos vías: como las aguas, que van y vienen por las dos orillas del río; en la ida, pasan por tierras indígenas. Al regreso, irrigan ciudades y campos.

Notas.

1 Renato Atto Gavazzi y Dirce da Costa Gavazzi. Dirección Calle Pernambuco 1025 – Bosque – Rio Branco Acre.- Cep. (68) 2241426. Correo electrónico: *cpi@mdnet.com.br*. Instituição Comissão Pró Índio do Acre – CPI/AC.

2 Existen hoy en Brasil algunas propuestas de programación escolar en el ámbito de la Geografía para la formación de profesores indígenas. El estado del Acre, a través del proyecto "Uma Experiência de Autoria" de la Comisión pro- indio del Acre, CPI/AC, fue responsable de la primera propuesta de Programación Escolar a ser desarrollada, sistematizada y reglamentada en el país en 1996, seguida por otros proyectos y programas en algunos estados, hasta por la Programación Escolar Referencial Nacional para las escuelas indígenas - Ministerio de Educación y del deporte, MEC.

3 Los Comités de las Cuencas Hidrográficas están compuestos por representantes públicos de la Unión, de los Estados, del Distrito, de los Municipios y representantes de la Sociedad Civil, responsables de la gestión de los recursos hídricos. Los ríos cuyos territorios abrazan las tierras indígenas tienen representantes de la fundación Nacional del Indio – FUNAI y de las respectivas comunidades indígenas.

Bibliografía

Brasília, Ministério da Educación e do Desporto
1998 *Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas,* Área de Estudo de la Cultura y de la Naturaleza: Geografía.

Brasília, Ministério del Medio Ambiente e de la Amazonía Legal.
1997 Secretária dos Recursos Hídricos, *Lei n 9.433, de 8 de janeiro de 1997 - Política Nacional de Recursos Hídricos*.

Gavazzi R. A e Spyer, M. R, (org.)
1998 *Atlas Geográfico Indígena do Acre,* Rio Blanco, Comisión Pró Índio del Acre/ Ministério de la Educación e do Desporto.

Gavazzi R. A.
1999 Instituto Sócio-ambiental *Relatorio del X Curso de Formación de los Profesores Indígenas del Parque del Xingu – TI Kaiabi de Teles Pires – TI Panará – disciplina de Geografia*, Rio Blanco.

Gavazzi, R. A, (org.)
1996 *Geografia Indígena*, Brasília, Instituto Sócio ambiental /Ministério da Educación e do Desporto.

Kayabi, A.
2000 *Textos Produzidos en V Curso Geografía del Parque Xingu*, Parque Indígena Xingu.

Magalhães A. C, (org.)
1993 *Sociedades Indígenas e Transformaciones Ambientales*, Belém NUMA – UFPA.

São Paulo (Estado)
1996 Instituto Socio-ambiental, *Pueblos Indígenas del Brasil 1991/1995*.

São Paulo (Estado)
1997 Instituto Sócio-ambiental, *Mapa de la Cuenca del Rio Xingu – Desmatamento existente em 1994.* - escala 1:650000 - São Paulo.

São Paulo (Estado)
1997 Instituto Sócio-ambiental, *Mapa da Ocupación del Entorno del Parque Indígena del Xingu* – escala 1:650000 - São Paulo.

São Paulo (Estado)
1997 Secretaria del Medio Ambiente, Secretaria de Recursos Hídricos, Saneamento y Obras, *Gestión de las Aguas: 6 años de recursos*.

EL CURRÍCULO DE PRIMARIA BASADO EN ACTIVIDADES COMO INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN ENTRE LA CULTURA LOCAL Y GLOBAL
Una experiencia educativa en la amazonía peruana

Carmen Gallegos

Doctorante Universidad de Salamanca
España

Introducción

El objetivo de este artículo es demostrar cómo la escuela se puede integrar a la vida real de la comunidad a partir de la sistematización del currículo educativo implícito de una cultura. En este sentido se presentan algunos lineamientos de investigación del conocimiento y de la educación desde las culturas, en los que se resalta la noción de actividad productivo–comunicativa como eje generador de conocimientos y procesos de aprendizajes propios y como puente para relacionarse con el conocimiento formal o científico. Estas propuestas se basan en una experiencia educativa de pueblos indígenas en la Amazonía Peruana en los que se llevó a la práctica un currículo de primaria basado en actividades.

Las propuestas que se presentan en este artículo pueden llevarse a la práctica en diferentes escenarios interculturales y particularmente en contextos pedagógicos en los que participen educadores y niños indígenas que han nacido o viven en comunidades rurales. Tales propuestas se ofrecen, especialmente, a aquellos que tengan la motivación política de desarrollar una educación que contribuya a transformar la realidad de dominación política y económica de muchos pueblos indígenas.

La escuela sin sentido ni significado: problemas y desafíos de la educación en la Amazonía Peruana

Un estudio realizado en 1987 en veinte comunidades de cuatro regiones de la Amazonía Peruana (Rengifo, 1989) demostró que los conocimientos de los jóvenes egresados de la escuela primaria tras diez años de permanecer en ella correspondían a primer y segundo grado. Hace más de diez años de este alarmante diagnóstico y a pesar de los avances y propuestas educativas del Estado peruano siguen estando vigentes algunas de sus conclusiones (López, 1996, Valiente, 1996):

- La educación que reciben los jóvenes no desarrolla personas situadas en su medio, es decir con un sentimiento de pertenencia e identidad con su pueblo; en consecuencia muchos jóvenes tienen como aspiración migrar hacia las ciudades.
- Los procesos de aprendizaje y, en general, todo el sistema escolar están desvinculados de la realidad del alumno, de las actividades productivas y la vida social de la comunidad.
- La lengua indígena es usada sólo en los primeros grados y únicamente de manera oral para hacer entender a los niños contenidos expresados y escritos en español. En este escenario los maestros indígenas no manejan un castellano adecuado, ni desarrollan una metodología bilingüe para guiar el aprendizaje de los niños.

Consecuentemente los alumnos tienen dificultades para entender las explicaciones de los maestros y el sentido de los textos que copian en sus cuadernos.

- Los niños no aprenden a leer y redactar adecuadamente ni en castellano ni en lengua indígena textos de diverso tipo, sin embargo los maestros siguen desarrollando todas las asignaturas en base al supuesto de que los alumnos pueden leer y escribir.

En suma, tras seis años, como mínimo de escuela, los niños desarrollan un aprendizaje memorístico, no realizan los aprendizajes necesarios para desenvolverse en el marco social de su pueblo y la mayoría no logra desarrollar adecuadamente habilidades expresivas ni en español ni en su propia lengua.

Ciertamente la escuela se encuentra de espaldas a la realidad y a sus resultados y se ha refugiado en el prestigio que le otorga la oficialidad del sistema educativo. Para muchos niños y padres indígenas ser un ciudadano peruano significa haber *pasado* por la escuela y aprender heroicamente (es decir a pesar de ella) a leer, escribir, sumar y hablar un poco de español.

Esta dificultad al integrar las propuestas educativas de la Amazonía con la realidad, exigencias y necesidades de las comunidades se hace evidente si es que analizamos la noción de cultura (Bonte e Izard, 1994 y Rockwell, 1997) presente en el diseño de sus currículos de primaria llamados interculturales. El hecho de que algunos modelos educativos consideren en su diseño curricular la participación indígena (de niños, de maestros u organizaciones representativas) o que incluyan contenidos culturales no supone que éstos desencadenen procesos educativos interculturales bilingües. Tal es el caso de diseños que conciben la cultura como un listado de elementos (arte, música, costumbres, creencias, etcétera.) a los que hacen referencia en diferentes áreas de aprendizaje. Esta manera folklórica y referencial de concebir la cultura contribuye a fragmentar el aprendizaje del niño en la escuela y lo desliga de una práctica social real. Es así que los niños indígenas en la escuela tienden a aprender su cultura como la ve *el otro* (fragmentada, folklórica, exótica y desvalorizada por desconocimiento y/o ideología).

En contraste con estos planteamientos, como señalan Del Río y Álvarez (1990), las culturas son sistemas de actividad (modelos materiales de vida) y sistemas de conciencia (un modo de pensar y sentir, un tipo de mente para una actividad, un arquetipo de vida) complementarios, interdependientes e históricamente situados.

El alejamiento de la realidad en las propuestas curriculares también está relacionado con la concepción de un aprendizaje individual, descontextualizado e independiente de la emoción e interés por aprender. Tal parece que la realidad está dividida en materias y asignaturas y que el aprendizaje del conocimiento descontextualizado produce un inmediato desarrollo en el niño. Esta concepción del aprendizaje se centra en tareas puramente intelectuales; los trabajos que se desarrollan en la escuela son esencialmente simbólicos (verbales) sin que esté claro la relación entre el significado y referente. Asimismo, el niño no participa activamente en el aprendizaje y no hay productos que den cuenta de los resultados de su experiencia. Todo ello está en contradic-

ción con el aprendizaje que los niños indígenas realizan en su comunidad a través de la observación, la imitación, el juego y la práctica de las actividades de apropiación y transformación de la naturaleza.

Finalmente, la falta de formación de los maestros no contribuye a que éstos utilicen en sus actividades pedagógicas las adecuadas metodologías bilingües, materiales didácticos y textos, de una manera explícita, consciente y deliberada (Kozulin, 2000), además de no potenciar la mediación de los padres, abuelos y otros niños.

Hace poco menos de 50 años que la escuela ha llegado a las comunidades indígenas de la Amazonía y, si bien es cierto que es una escuela relativamente joven comparada con las de otras realidades, su problemática es igualmente seria. Sin embargo considero que la potencialidad que posee la escuela de la Amazonía es el conjunto de situaciones de aprendizaje que ofrece la cultura de los pueblos indígenas y la expectativa y motivación que tienen sus miembros con respecto a que la educación pueda contribuir a su desarrollo.

> "Cuando existe un medio cultural potente (sistemas de actividad socialmente organizados) en que insertar nuevas prácticas educativas, la propia identificación de la escisión entre el mundo del sentido del niño y el mundo de los significados escolares constituye un soporte decisivo para el trabajo del diseñador educativo" (Álvarez, 1990, p.49).

El cuestionar esta problemática y los resultados de los procesos educativos nos conduce a plantearnos una serie de preguntas paradigmáticas válidas tanto en la Amazonía como en cualquier otra parte del mundo donde la escuela tiende a perder su sentido y significado: ¿Cuál es el objetivo de la escuela? ¿Qué tipo de persona se quiere formar?

Rehacer la escuela: Principios de una propuesta de educación primaria intercultural bilingüe

Con el fin de contribuir a la construcción de respuestas posibles presentaré algunos principios que ayuden a desarrollar aprendizajes significativos en las escuelas y permitan orientar propuestas educativas. Tales principios han sido abstraídos de la práctica del currículo de primaria del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMB) y de los rasgos fundamentales que debe tener una

actividad para ser significativa (del Río y Álvarez, en prensa).

Si el objetivo de la educación es propiciar el desarrollo integral de las personas, es decir, articular en el aprendizaje la acción, la emoción y el intelecto (Zazzo, 1985; del Río y Álvarez 1997) para contribuir a *situar históricamente* al sujeto en un proyecto personal y humano entonces tendrá ante si la gran tarea de propiciar la transmisión de los saberes, las técnicas, los discursos, las reglas de conducta y los valores de una cultura, sean cuales sean las formas de ejercicio de la racionalidad (Etsa, 1996) que los organicen y que contribuyan al bienestar personal y social[1].

Asimismo, la educación debería ofrecer en sus diseños curriculares los medios y recursos que permitan expresar y valorar tanto la comprensión indígena del universo socio-natural y las habilidades para actuar en el bosque, legado histórico de los miembros de un pueblo, como sus aspiraciones a la modernidad. Es decir, la educación debe contribuir a crear canales comunicativos entre dos universos culturales a partir de sus zonas potenciales de desarrollo y, en esta perspectiva, a la formación de ciudadanos íntegros (Etsa, 1996).

Esta visión prospectiva de la educación ha inspirado el diseño y práctica curricular del PFMB y, junto con el diagnóstico que suscita la reflexión en el anterior punto, ha sido la base para proponer al Ministerio de Educación del Perú un currículo de Formación de Maestros y uno de Primaria.

De esta manera, el primer principio que ha guiado la propuesta ha sido el hecho de *situar históricamente la educación,* lo que ha significado asumir el hacer educativo *con* la participación de los pueblos indígenas. Ello ha supuesto el establecimiento de la coejecución de la propuesta educativa entre una confederación indígena[2] y un instituto estatal (un marco inédito en el país y en América Latina).

Esta co-participación ha dado continuidad y validez interna a la propuesta educativa y ha inspirado sus planteamientos político-conceptuales, entre los que menciono la definición de pueblos indígenas en base a su conformación social e histórica, la educación indígena, sus principios y sus métodos, derivados de tal aproximación, y la estructura curricular de primaria desarrollada a partir de actividades.

El diseño del currículo del PFMB contempló la naturaleza política de la propuesta educativa, y sus componentes antropológico, lingüístico y pedagógico desarrollaron un marco teórico de interpretación de

la sociedad. Las investigaciones que se realizaron en el Programa y las reflexiones de los que participaban en él alimentaron esta propuesta y fueron la base para ir creando contenidos curriculares que se evaluaban en el mismo desarrollo del proceso de formación de maestros y que dieron como resultado el diseño de un currículo de primaria.

> "El trabajo a nivel de educación primaria se inició en 1990, con la elaboración de un currículo intercultural bilingüe para ser aplicado por los alumnos del Programa en el desarrollo de sus prácticas profesionales y, luego, durante su desempeño como docentes. (…) La experiencia de contemplar el currículo de formación desde las necesidades de primaria, llevó al Programa a realizar una serie de reajustes a nivel de contenidos temáticos y de su secuencia, así como de las estrategias de formación. La evaluación más global de los egresados de las tres promociones, realizada a partir de 1995, también ofreció importantes insumos" (*Lineamientos curriculares de Formación Magisterial Especialidad Primaria Intercultural Bilingüe*, 1997, p.12).

El apropiarse de la comprensión indígena del universo socio-natural indígena y de las habilidades para actuar en la naturaleza es un objetivo educativo que debería presentar cualquier proyecto de desarrollo que pretenda actuar en la realidad amazónica y es también un marco desde donde la escuela planteará sus alcances.

En esta perspectiva, la escuela habría de orientar el interés y las interrogantes de los niños sobre su realidad, es decir, sobre su participación y la de los adultos en las actividades que desarrollan en la comunidad. Asimismo, deberá motivarlos a estar presentes en los marcos sociales (momentos y lugares adecuados) donde se practica la palabra social: escenarios donde el adulto comenta su quehacer cotidiano y habla en el lenguaje apropiado del origen y orden de las cosas. De esta manera, se contribuye a que el niño poco a poco acceda a la comprensión del mundo que le ofrece su cultura, base para un pensamiento ético y filosófico.

Cabe señalar entonces que una escuela que basa su diseño en actividades productivas y sociales no reemplaza las que el niño realiza fuera de ella, más bien prepara y motiva a las nuevas generaciones a desarrollarlas dentro de los marcos y potencialidades de su pueblo.

Es en este sentido en el que situar históricamente el currículo de primaria también ha significado inspirarse en las actividades producti-

vas y sociales significativas de un pueblo indígena (caza, pesca, recolección, agricultura, tejido y alfarería, entre otras). A partir de este conjunto de actividades se hace explícita la especificidad social y local del currículo. En la escuela, las actividades socialmente contextualizadas integran todos los elementos vividos por el niño, y éstas tienen su propio potencial y significación y como tales dan la posibilidad al docente de tener un manejo de las actividades motivado, finalizado y contextualizado en un sentido compartido con los niños.

Un segundo principio *insiste en la importancia de la práctica* como desencadenante de procesos de aprendizaje (Zazzo, 1975). Los niños dentro y fuera de la escuela realizan acciones físicas, movimientos, juegos relacionados con las actividades sociales y productivas. La idea no es hablar de las actividades, sino hacerlas, teniendo como resultado de lo aprendido un producto.

Un tercer principio en que se ha inspirado la propuesta considera que todo aprendizaje es motivado, afectivo y debe estar orientado al desarrollo de la directividad[3] en el niño.

> "Vygotski y especialmente sus discípulos, van a desarrollar la conexión entre la emoción y la acción y el desarrollo sociocultural de la emoción y directividad. Las ´llamadas emociones superiores´ o no animales, los sentimientos humanos son para Wallon y Vygotski construcciones esencialmente sociales y culturales" (del Río y Álvarez, 1997a, p.107).

El hecho de que el maestro lleve a la escuela actividades que constituyen la experiencia vivencial y afectiva del niño lo motiva a actuar, aprender y entender, a valorar sus aprendizajes previos y a las otras personas con las que ha aprendido y con las que ha desarrollado un sentido de pertenencia e identidad. Es la cultura la que establece y transmite las funciones directivas de autocontrol, valores, moralidad, conciencia, conocimiento de uno mismo (del Río y Álvarez, 2000) y la escuela debe ser un hilo conductor que las potencie (Etsa, 1996).

Finalmente, un último principio tiene que ver con *la relación que debería existir entre el diseño y práctica de un currículo de primaria y un currículo de formación.* Un maestro que no está motivado y formado difícilmente podrá desarrollar un currículo con estas características[4]. Es en esta medida en que en la experiencia dentro del PFMB insistimos en la calidad de la formación de los maestros:

> "Maestros formados para entender y manejar una propuesta educativa que se oriente a la revalorización del modelo social de su pueblo y al desarrollo del potencial del niño como actor y miembro de éste, en el marco de un Estado pluricultural (…)" (Lineamientos curriculares de Formación Magisterial Especialidad Primaria Intercultural Bilingüe, 1997, p.33).

Para tal fin en el currículo de formación de maestros se contemplaron espacios formativos que favoreciesen el análisis, comprensión e interpretación de la realidad desde una perspectiva interdisciplinaria y el aprendizaje de metodologías interculturales y bilingües. El situarse en su realidad le permite al maestro aprovechar las actividades e identificar dentro de ellas a los mediadores sociales (padres, abuelos, otros niños) que de manera explícita y consciente participan en el proceso de aprendizaje del niño.

Hemos constatado que una de las dificultades son las inadecuadas experiencias previas de aprendizaje de los futuros maestros, que en muchos casos tienden a reproducir la forma en que ellos han aprendido. Pero también hay dificultades en el propio diseño de metodologías y concepciones de aprendizaje. Un reto que considero fundamental, y que supone el acercarse a marcos psicológicos, se refiere a la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje en la cultura (Markova, 1979) y cómo éstos se desarrollan en la escuela. Conocer los procesos de cambio histórico y particular que se operan en el aprendizaje de los niños indígenas constituye un paso imprescindible antes de abordar el diseño, los contenidos y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tales principios contribuirán a que el niño encuentre sentido a su aprendizaje en la escuela, es decir, a que desarrolle actividades significativas. Una actividad significativa produce necesariamente el desarrollo del niño en la medida en que la acción (mental y física) está cargada de emoción y este hacer está mediado instrumental y socialmente.

Las actividades productivo-comunicativas para desarrollar actividades pedagógicas

Después de haber presentado un diagnóstico general de los principales problemas de la educación en la Amazonía y de haber ca-

racterizado los principios en los que se ha sustentado la propuesta de Educación de Primaria del PFMB, en este tercer punto abordaré, desde perspectivas complementarias, algunas consideraciones para utilizar las actividades productivo-comunicativas como actividades pedagógicas.

Las actividades productivo-comunicativas son aquellas actividades que los miembros de una sociedad desarrollan de manera similar para transformar y comprender la realidad. Cada persona o grupo social realiza un modelo de actividad de transformación de la naturaleza que le ha sido transmitido por las anteriores generaciones de su sociedad y que es funcional en relación a sus necesidades actuales. Un modelo de actividad comprende tanto las técnicas particulares y discursos que dan significado social a la transformación que se realiza como la organización social propia para llevarlas a cabo. Por ejemplo, en un modelo de actividad de elaboración de cerámica en una sociedad amazónica se desarrollan fases, secuencias y gestos para elaborar recipientes de arcilla, se utilizan determinados instrumentos, se consideran conductas preventivas y propiciatorias y se practican determinados discursos que dan significado a su práctica. En cada modelo de actividad se practica una forma de ejercicio de racionalidad propia de una sociedad y un medio ambiente.

Para integrar la escuela en las actividades productivo-comunicativas de la comunidad, en primer lugar es necesario acercarse a la actividad como objeto de investigación, es decir, a la comprensión de la complejidad socio-natural que tiene la actividad en la cultura de la sociedad indígena de la Amazonía. Esto permite conocer de manera particular los modelos de actividad que ha desarrollado una sociedad.

Esta comprensión de la realidad ofrece un marco para abordar la actividad desde el enfoque de unidad de análisis, es decir, se identifican los elementos constitutivos presentes en cualquier actividad y, en base a ellos, se desagregan contenidos y situaciones de aprendizaje.

Estas dos perspectivas inspiran una tercera que pretende ilustrar cómo las actividades productivo-comunicativas integran el quehacer cotidiano en la escuela como actividades significativas para el niño. Con este fin describiré los instrumentos de planificación curricular del maestro y una clase en una comunidad.

La actividad productivo-comunicativa como objeto de investigación en una cultura

Comprender la actividad práctica como transformadora de la naturaleza social

Una propuesta basada en actividades supone entenderlas en su concepción global. "Es preciso por tanto realizar un estudio ecológico y socio-cultural de estos sistemas de actividad en la cultura en la que actúa la escuela" (Álvarez, 1990, p. 53). En este sentido destaco el planteamiento de Moll (1997) de documentar la actividad social de una manera sistemática.

> "Utilizamos el término de fondos de conocimientos para referirnos a esos cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y a las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual" (Moll, 1997, p.47).

El sistema de actividad externa de una sociedad (el corpus de actividades productivo-comunicativas) comprende los conocimientos del medio natural, los técnicos y los discursivos que se ponen en práctica. Este sistema desarrolla dialécticamente el sistema interno de actividades cognitivo-directivas de una persona (del Río y Álvarez 1997; Etsa, 1996).

El conocimiento discursivo "contenido" y transmitido de manera formal-estandarizada en diferentes formas de discurso tiene una doble función: por un lado, como gesto social y gesto verbal en una situación, la función de un instrumento operativo; y por otro, la de instrumento integrador que vincula la referencia específica a la situación (es decir, al marco de su eficiencia verbal y social) con el nivel genérico de las representaciones sociales (universo "mítico", clasificatorio, "cosmovisión)" (Gasché, 1996). Este conocimiento es la expresión social del sistema directivo (auto-regulador del comportamiento) y puede ser la base de la construcción de la nueva filosofía de los pueblos indígenas en la medida que orienta el desarrollo de los sistemas tradicionales de actividad.

En este sentido, el diseño curricular de Primaria ha tomado como base la visión holística que tienen los pueblos indígenas de la sociedad, en la que seres humanos y naturaleza son parte de un sistema interdependiente, el cual se expresa en el marco social que ofrecen las actividades productivo-comunicativas.

> "El hombre huitoto, intercambiando con otro de su especie, intercambia con la naturaleza. Y es el intercambio festivo concreto, gestual (dentro de un ritual) entre hombres, que convierte el animal aíñïra en animal monifue … Si no hay intercambio humano, es decir "pago" a la naturaleza, o si éste no es justo, el animal es aíñïra urukï, causante de "enfermedades". Desde luego, sólo se saca del monte lo que se puede pagar, es decir; cuanto puede producir el grupo invitante por su labor agrícola … pero el equilibrio ecológico sólo se asegura en la medida en que el tamaño de las fuerzas productivas invertibles en la agricultura limitan los medios de pago, manteniéndolos ajustados a los recursos disponibles y su potencial regenerativo". (Gasché, J., *Reflexiones sobre los alcances del "desarrollo rural" para los pueblos amazónicos de la Amazonía*, 1992, p.13).

En este marco se sitúa el aprendizaje y la participación de los niños indígenas. Éstos participan en rituales más amplios de acuerdo con su sexo y edad relacionados a las actividades de adquisición de animales: cazan, pescan y recolectan animales pequeños; también en la adquisición de frutas silvestres o sembradas en las huertas en producción o en aquellas dejadas para que se regeneren y en la transformación de algunos recursos naturales. Estas actividades las realizan normalmente en grupos; sin embargo, existen otras en las que los niños acompañan a sus padres, como por ejemplo en la recolección de la sal, en las fiestas y en las visitas a otras comunidades[5].

A manera de esbozo, presento un primer cuadro que resume la participación de los niños en algunas actividades.

Tabla I

Las categorías de las actividades donde participan los niños amazónicos desde los 6-7 años (cuadro basado en las categorías propuestas por J. Gasché para el pueblo Huitoto y adaptado considerando la participación del niño en actividades)

Adquisición de animales (categoría que incluye la guerra, caza y pesca)	Adquisición de frutas silvestres o sembradas en las huertas en producción o dejadas para que se reciclen.	Adquisición y transformación de recursos naturales
▪ Violenta (*): (el niño participa hasta ser socialmente adulto) ▪ No violenta: ▪ Cazar con cerbatana aves	▪ Ir al bosque a buscar frutas ▪ Recoger de frutos de la tierra ▪ Recoger frutos trepando árboles y palmeras	▪ Agricultura: (en especial en la fase de mantenimiento y cosecha) ▪ Cocina: plátanos y pescaditos asados

Adquisición de animales (categoría que incluye la guerra, caza y pesca)	Adquisición de frutas silvestres o sembradas en las huertas en producción o dejadas para que se reciclen.	Adquisición y transformación de recursos naturales
▪ Pescar con anzuelo ▪ Pescar con trampa pescaditos y cangrejos. ▪ Recolección de larvas de insectos ▪ Recolección de huevos de aves y tortugas ▪ Recolección de caracoles ▪ Recolección de hormigas comestibles en su nido o cuando vuelan	▪ Recoger frutos jalando el peciolo con un gancho o empujando con una horquilla	▪ Producción artesanal de instrumentos: ▪ de comunicación y vestimenta: música, adornos, algodón hilado ▪ escobas

* La categoría *violenta* se refiere en este caso a enfrentamiento directo (cuerpo a cuerpo), que implica lucha.

Comprender las actividades productivo-comunicativas como puentes hacia otros universos culturales

Trabajar las actividades productivas como actividades pedagógicas exige establecer una relación entre los saberes propios y los elementos del universo *técnico-científico occidental.*

El conocimiento ecológico (conocimiento del medio natural) de una sociedad, vinculado al saber-hacer técnico, conlleva procesos cognitivos que sirven como punto de partida para su articulación con categorías y conceptos científicos occidentales, que luego (de acuerdo al grado de complejidad pertinente) se desarrollarán en la escuela.

La racionalidad sociológica que podemos comprender a partir de las formas de discurso que integran la técnica abarca también el universo socio-natural y desarrolla procesos directivos. Esta racionalidad, que regula las relaciones entre personas y con la naturaleza, y el quehacer técnico deberán ser aceptados en la escuela como cualquier contenido cultural y religioso centrado en valores. Tanto la racionalidad técnica, resultado del conocimiento del medio, como la racionalidad sociológica discursiva (de valores y normas sociales donde la naturaleza está incluida) poseen el mismo nivel de eficiencia, en la medida en que a través de un acto técnico y discursivo transforman el mundo.

> "Los procedimientos técnicos y sociales, el *know-how*, el mecánico y el intencional, están íntimamente trabados en rituales a menudo difíciles de desenredar. Los ritos ordenan el mundo suponiendo la vinculación de los operadores rituales con los hechos y, al ordenarlos psicológicamente y hacerlos presentes y manejables por la mente, permiten al hombre actuar de otra manera, ordenar a sí mismo su acción trascendiendo la zona física de representación-acción" (del Río y Álvarez, 1997b, pp.177).

En este marco se sitúan las posibilidades de inclusión en el currículo de primaria de las prácticas y conocimientos indígenas. El hecho de explicitar y objetivar esos conocimientos y prácticas en la escuela, organizarlos, sistematizarlos (de manera escrita y con recursos gráficos y simbólicos convencionales) es el primer paso para relacionar el conocimiento formal con el conocimiento cotidiano.

> "El reconocimiento de las especies, el conocimiento de sus cualidades y la combinación de este conocimiento con la finalidad técnica constituyen un conjunto de aptitudes cognoscitivas-operativas racionales que, dentro de una propuesta educativa intercultural, sirven de punto de partida y referente a una articulación (no sustitución) con categorías y conceptos racionales occidentales, particularmente con los de las ciencias naturales" (Etsa, 1996, pp. 225).

Para ilustrar este proceso, tomemos el ejemplo de cómo los niños chayahuita se acercaron a la definición de "competencia" y "nicho ecológico" en la escuela. El maestro partió de los conocimientos que tenían para cazar con una trampa en la huerta. La noción de competencia alude a una situación en la cual un recurso no esta disponible de manera suficiente para dos individuos de la misma especie (competencia intra-específica) o para dos poblaciones de dos especies diferentes (competencia inter-específica). Y la noción de "nicho ecológico" hace referencia al conjunto de funciones que una especie cumple dentro de los ecosistemas donde se ubica su hábitat. Una de las funciones que con mayor facilidad se percibe es la de alimentarse de ciertas especies y servir de alimento a otras. A estas nociones se aproximó el niño escribiendo en un cuadro de doble entrada el alimento por el que compiten dos especies que van a comer a la huerta.

Tabla II
Definición de "competencia" y "nicho ecológico" en la escuela

Animales que compiten por el mismo alimento	Ratón	Tapir	Ardilla	Loro	Achuni	Mono	Zorro	Panguana (ave)
Venado	Pijuayo[1]	Pijuayo		Pijuayo			Pijuayo	Maíz
Majás (roedor)	Yuca			Plátano	Hojas	Plátano (3)	Pijuayo	Yuca
Añuje (roedor)	Pijuayo	Aguje (2)	Chambira	Pijuayo	—	—	Gallina	Yuca
Sajino (cerdo silves tre)					Cumala(4)	—	Pijuayo	—
Huangana	—	Aguaje	—	Chambira (5)	—	—	—	—
Armadillo	—	Pijuayo	Pijuayo	Pijuayo	Lombrices	—	—	Takashira (7)

(1) Pijuayo: fruto de palmera, (2) Aguaje: fruto de palmera, (3) Hojas: variedad de hojas, (4) Cumala: fruto de palmera,(5) Chambira: fruto de palmera,(7) Takashira´: fruto de palmera
Este cuadro ha sido realizado con niños de cuarto grado de primaria. (Gallegos, C. 1997, p.29, ¿Qué come el ratón y el venado? *en Informe de Supervisión y asesoría Chayahuita)*

Otro trabajo de investigación consiste en identificar los principios científicos implícitos que participan en el manejo y transformación de los recursos presentes en dichas actividades (por ejemplo en la actividad de pesca, el principio de refracción de la luz derivado del manejo del arpón al picar al pez).

La actividad como unidad de análisis: Los ejes temáticos suscitan situaciones de aprendizaje y contenidos.

Leont´ev (1984) considera que la unidad fundamental de los procesos vitales es la actividad del organismo, entendida como el modo de existencia mediante el cual los organismos se establecen a sí mismos como sujetos de sus procesos vitales. En tal perspectiva la actividad es una unidad de análisis fundamental en los procesos educativos. Para este análisis socio-pedagógico en este punto se precisarán los elementos constitutivos presentes en la realización de cualquier actividad. Tales elementos sustentan el tratamiento de la actividad productivo-co-

municativa como pedagógica y constituyen los *ejes temáticos y sus variables* a partir de los cuales se han organizado los contenidos curriculares (Etsa, 1996) de la propuesta educativa de primaria del PFMB[6].

En cualquier actividad encontraremos los siguientes aspectos:

- Los elementos que el ser humano identifica en su medio y aquellos que son el producto específico de transformación de la naturaleza y que se pueden nombrar, identificar, clasificar y caracterizar socialmente de acuerdo a cada actividad, los hemos denominado *recursos u objetos.*
- El escenario ecológico donde se ubica el recurso y del cual las personas sacan los materiales para elaborar un objeto es el *medio ambiente*.
  El *saber-hacer* presente en los procesos de transformación del medio ambiente es denominado la *técnica.*
  El objetivo último por el que el ser humano realiza una actividad es el fin, que siempre tiene una forma social.
- Y siempre partícipe de estos ejes, está presente el discurso filosófico indígena, que da sentido a la práctica y al mismo tiempo garantiza su eficiencia.

El maestro planifica un conjunto de jornadas pedagógicas que se enmarcan en una actividad, seleccionando por lo menos una variable de cada eje temático. Estos ejes permiten organizar los contenidos que se desarrollan en la escuela (y consecuentemente, las estrategias metodológicas), considerando el calendario estacional y social de la comunidad.

Cada eje temático comprende un conjunto de nociones que se llaman variables. Estas nociones son campos de aprendizaje cognitivo, afectivo y actitudinal que se contextualizan de acuerdo a la actividad (caza, pesca, recolección, etcétera). Por ejemplo, el eje Medio Ambiente comprende las variables o nociones: ecosistema, hábitat, nicho ecológico y ciclos climáticos, biológicos y de actividades. Si la Unidad de Aprendizaje o Proyecto se refiere a la pesca con anzuelo, las nociones que el maestro selecciona para planificar una secuencia de aprendizaje harán referencia a:

- Los ecosistemas donde se realiza la pesca (río, lago o quebrada)
- Los hábitats o lugares donde viven los peces durante el día y la noche
- El nicho ecológico o la cadena alimenticia de las diferentes especies de peces
- Los indicadores de las épocas apropiadas para realizar la pesca y los ciclos biológicos de los peces.

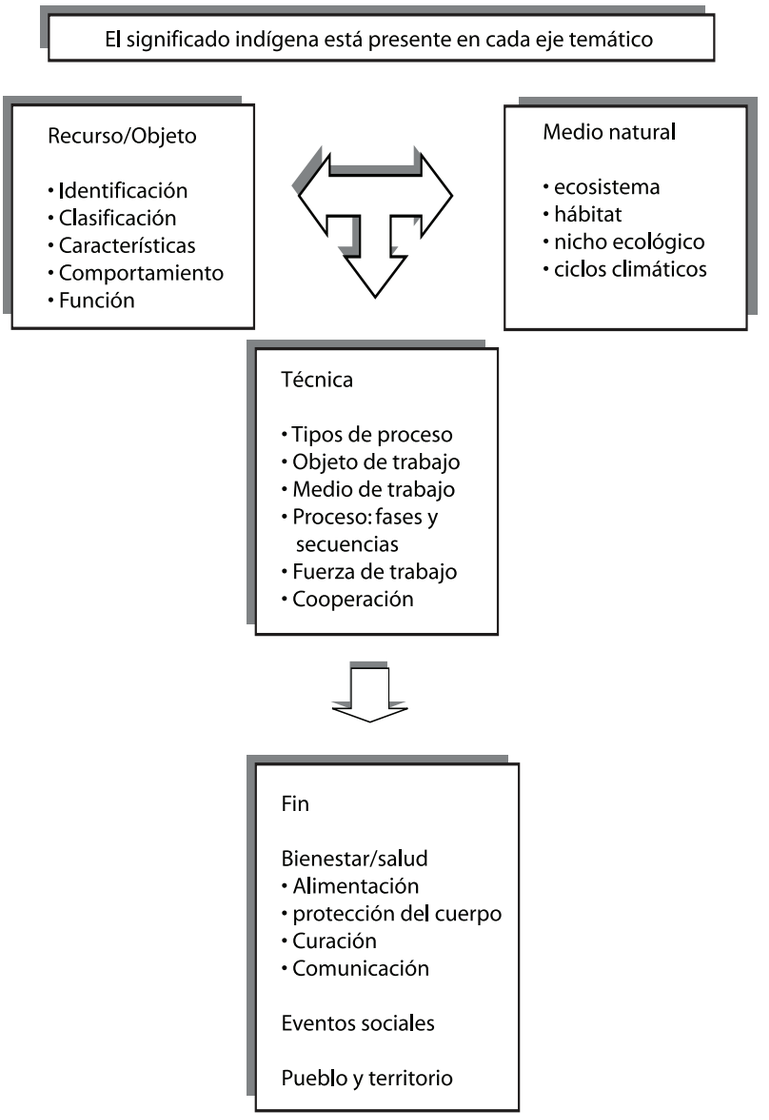
Cada variable permite desarrollar y afianzar capacidades (manejo de información, conocimiento de hechos, manejo de procedimientos, manejo de técnicas) y actitudes con relación a las actividades que los niños realizan en su comunidad. Las actividades representan un eje generador de contenidos en las diferentes áreas del currículo de primaria, que son un referente concreto, cercano, observable y significativo para el niño, y constituyen un andamiaje para relacionar lo conocido con nuevas experiencias (de observación, clasificación, comunicación, uso de relaciones espacio-temporales, sistematización en sus respectivos niveles de complejidad, etcétera.) y con los conocimientos escolares.

Para ilustrar lo expuesto, identificaremos los contenidos que se pueden tratar a partir de la actividad de elaboración de recipientes de cerámica que realiza una comunidad del pueblo indígena Chayahuita de la Amazonía Peruana[7].

La estación de creciente (invierno), cuando aumenta el cauce de los ríos, es el tiempo adecuado para que la mujer Chayahuita saque arcilla para elaborar recipientes. El mejor momento para obtener greda está asociado con la aparición de dos tipos de flores de invierno: cuando florece *muhtunan yanku* la arcilla se encuentra pura, no mezclada con tierra o raicillas, mientras que *wana yanku* anuncia que la greda está en la superficie, como dicen los ancianos chayahuitas "es la época donde la madre de la greda sale a cada rato."

No se puede sacar arcilla en la estación seca porque hay mucho sol y se endurece. Un relato chayahuita cuenta que este recurso tiene un ser protector (*madre*) que es una víbora grande del mismo color de la arcilla. Este ser vive dentro de la quebrada y nunca sale a la superficie en verano porque no resiste el sol, por eso la arcilla, que es el excremento de la víbora, no se encuentra en la superficie cuando hay sol (*eje temático: medio ambiente; variable: calendario e indicadores*).

Figura 1
El tratamiento de una actividad productivo-comunicativa como actividad pedagógica: Los ejes temáticos



Para extraer la arcilla, la mujer invita y muestra a sus parientes mujeres el sitio del que ella, como descubridora del recurso, se ha apropiado. Las mujeres que la acompañan no deben estar menstruando porque en tal caso se puede terminar este recurso tan valorado (*eje temático: técnica; variable: cooperación*).

Hay un tipo de arcilla de color azul, de consistencia dura y arenosa, que sirve solamente para elaborar ollas y platos (recipientes que soportarán el calor), y existe otro tipo de arcilla de color gris con la que se hacen cántaros y recipientes para beber la bebida de yuca fermentada (*masato*). De acuerdo con las características de la arcilla, se realizan los tipos de recipientes (ollas, recipientes para transportar agua, guardar y fermentar el *masato* o beber) (*eje temático: técnica; variable: objeto de trabajo.*)

Sin embargo, en la elaboración de cualquier recipiente la mujer debe mezclar la arcilla con una ceniza molida de una especie de corteza quemada que tiene la propiedad de dar consistencia a la masa y controlar la dilatación del recipiente al ponerse al fuego.

Cuando se realiza esta mezcla, las manos de la alfarera no pueden tocar cosas ácidas, porque de lo contrario el modelado no será simétrico. Después de dar forma al recipiente (base, cuerpo y bordes), se deja secar. A continuación, se pule y, finalmente, se quema con una leña especial que el hombre recolecta. En el momento de quemar, los niños no deben mirar y la mujer susurra *tahsun, tahsun, tahsun, tahsun.* Este discurso hace que el recipiente se cueza sin quebrarse.

El discurso y la técnica de cómo hacer los recipientes se sustentan sobre un relato de origen: la primera mujer alfarera se convirtió en un insecto (una chicharra) cuya larva construye "torres" de tierra en el bosque que las niñas no deben derrumbar porque si no, no podrán ser en el futuro buenas alfareras. "*Teshitere*" es un término que se refiere a tejer con algodón o modelar un recipiente. Después de quemar el recipiente, se cubren las paredes con resina (*leche caspi*) lo que permite impermeabilizarlas y, por último, se aplica la pintura y el diseño (cada uno de los cuales tiene un origen y significado fundamentados en los relatos chayahuita) (*eje temático: técnica; variable: proceso*).

Estos recipientes normalmente se estrenan en un evento social, como por ejemplo el Carnaval. Cuando vienen de visita los parientes de unidades residenciales lejanas, se les invita a beber en estos recipientes. Cuanto más delgados, livianos y mejor decorados es-

tén, será mayor el prestigio que los invitados confieran a la mujer que los ha elaborado y al esposo que la acompaña (*eje temático: fin; variable: evento*).

En base a esta secuencia de contenidos el maestro diseña situaciones de aprendizaje en las que integra las diferentes áreas del currículo de primaria (lenguaje, matemáticas, historia, etcétera).

Las actividades productivo-comunicativas en la escuela

Los ejes temáticos y las variables que comprenden se hacen específicos en cada actividad en particular. Por ejemplo el tema (o variable) *Proceso* en la actividad de pesca es distinto al tema de la actividad de elaboración de cerámica. Por tanto, cada actividad constituye un repertorio de experiencias de aprendizaje diferentes y en esta medida cada una es un programa curricular.

En la propuesta curricular de primaria, a partir de los ejes temáticos generales se han diseñado los programas de caza, pesca, recolección, agricultura, elaboración de recipientes de arcilla, tejido de algodón y de fibras vegetales, entre otros. Estos programas del área de naturaleza y sociedad suscitarán experiencias de aprendizaje integradas en las demás áreas (lenguaje, matemática, desarrollo corporal, arte).

Las unidades de aprendizaje y el calendario de la naturaleza

Considerando el calendario estacional y las actividades de la comunidad, el maestro planificará las unidades de aprendizaje que desarrollará a lo largo del año. Los Chayahuita (y la mayoría de los pueblos de la Amazonía) dividen sus ciclos estacionales en dos tiempos principales: *u´napi* (tiempo de lluvias y aumento del caudal de los ríos) y *pi´ipi (*tiempo de sol y de vaciante). Para los Chayahuita, el tiempo de lluvias está dividido en *warapopi´i* (época de final de verano o inicio del invierno: enero), *u´napi* (tiempo central de lluvias: febrero, marzo y abril), *u´napi tawenamen* (fin de las lluvias: mayo). El tiempo de sol o de verano se divide en *teken´ pi´i* (verano principal: junio, julio, agosto), *pi´i tawenamen* (fin del verano: septiembre y octubre), *nayu pi´i* (verano de la flor de *nayu:* noviembre) y *kumara pi´i* (verano de la caída de frutos de kumara: diciembre).

Los meses varían ligeramente dependiendo de si las comunidades y sus escuelas están situadas en zonas altas o bajas del territorio chayahuita. Los maestros elaboran sus programas curriculares escogiendo entre las actividades que las comunidades desarrollan en las diferentes estaciones de su calendario.

Las unidades de aprendizaje comprenden una o dos actividades. Por ejemplo:

Unidad I: siembra de plátano y pesca con anzuelo
Unidad II: siembra de maíz y elaboración de recipientes
Unidad III: mantenimiento de las plantas de maní (cacahuete)

En cada actividad, el maestro trabajará una secuencia de temas (variables) relacionados y propondrá la secuencia de relación que le parezca más pertinente. Tomaremos el caso de la actividad *Agricultura*, en la fase de mantenimiento de las plantas de maní y presentaremos la secuencia de variables desarrollada por un maestro chayahuita en cinco días de clase.

Tabla III
Secuencia de temas a partir de la actividad de agricultura

Recurso	Medio Ambiente	Técnica	Fin
3. Identificación 4. Características	2.Tipo de ecosistema	1. Proceso	5. Bienestar

La secuencia se inicia con la variable Proceso. Primeramente se quitan las hierbas que están alrededor de las plantas de maní, y se las inclina echando tierra negra húmeda y desmenuzada con las manos (*variable: proceso*).

Las huertas chayahuitas son policultivos asociados y las plantas de maní crecen en la parte donde hay tierra negra, arenosa y en la que no esta sembrado el plátano o la yuca, puesto que le hace competencia en los nutrientes que necesita para crecer. Esta planta crece asociada al maíz, que se siembra quince días antes: al crecer el maíz, sus largas hojas reciben el rocío que riega a goteo la planta de maní cuando es pequeña. Tres meses después de haber sido sembrado, se cosecha el maíz

y dos semanas más tarde se limpia y echa tierra negra a las plantas de maní (*variable: tipo de ecosistema*).

En este sitio, los tipos de maní que crecen son: *tumará, wishará, ipi´nanpipun,* se diferencian según su tamaño y color (variables: identificación y características).

Es muy importante desherbar las plantas en este momento (tiempo de *nayu pi´i*) e inclinar sus ramas con tierra negra porque de eso depende que los frutos en la cosecha sean grandes y tengan mucho sabor (*variable: bienestar-alimentación*).

El maestro trabajó en esta secuencia el relato de origen de las plantas cultivadas y cuando iba a la huerta con sus alumnos, la mujer dueña del cultivo tuvo cuidado de que los niños no pisaran las plantas, colaborando con ellos para mostrar cómo se realiza el proceso de limpieza y mantenimiento de la planta de maní.

En cada unidad de aprendizaje, el maestro planificó los esquemas de jornada pedagógica, donde señaló (en base a los niveles de los niños con los que trabajó) las situaciones de aprendizaje que había previsto desarrollar en cada clase y la lengua que iba a utilizar en la jornada.

El docente, en base a los programas curriculares, planificó las unidades de aprendizaje y los esquemas de jornadas pedagógicas. Estos instrumentos le sirvieron para guiar el aprendizaje.

Una clase sobre la pesca en una comunidad Chayahuita

Una clase, normalmente, comprende en primer lugar un momento introductorio, en el que el maestro motiva al niño a participar en la actividad y que le permite conocer además, las experiencias previas que sus alumnos tienen sobre el tema. Un segundo momento es el de la organización y el desarrollo del trabajo escolar, donde los niños se organizan (niveles, grupos, parejas) para realizar una actividad, que tiene lugar dentro o fuera del aula. En esta parte se distribuyen las tareas para cada nivel, se entregan los materiales de trabajo que se necesitan y se realizan las actividades de manera práctica. Un tercer momento es el del intercambio y la sistematización de lo aprendido, de acuerdo al nivel de los niños y a los objetivos previstos. Se procede entonces a dialogar y organizar todo lo investigado y experimentado en la fase anterior, se realizan resúmenes y se sistematizan conceptos a través de diferentes medios.

Para ilustrar este proceso, presento la descripción de sus aspectos centrales, que son introducción, organización y desarrollo del trabajo escolar e intercambio y sistematización.

Introducción

El maestro pregunta si los niños conocen el relato de cómo los Chayahuita aprendieron a pescar. Ellos reconstruyen la historia de acuerdo a lo que les han contado sus padres y abuelos y se refieren a Kumpanamá.

Éste es un personaje importante en los relatos chayahuita, ser creador de la lluvia, el sol, la luna, la noche, el fuego, los ríos, las quebradas y la sal. Kumpanamá también tiene poder para mediar entre la gente común y otros seres de la naturaleza (el Viento, el Cangrejo, el Gavilán). Como ser creador también enseña la técnica, los discursos y las conductas para realizar diversas actividades: la construcción de la casa, la siembra de pijuayo y de plátano, la caza con perro, pucuna y escopeta y la pesca.

Organización y desarrollo del trabajo escolar

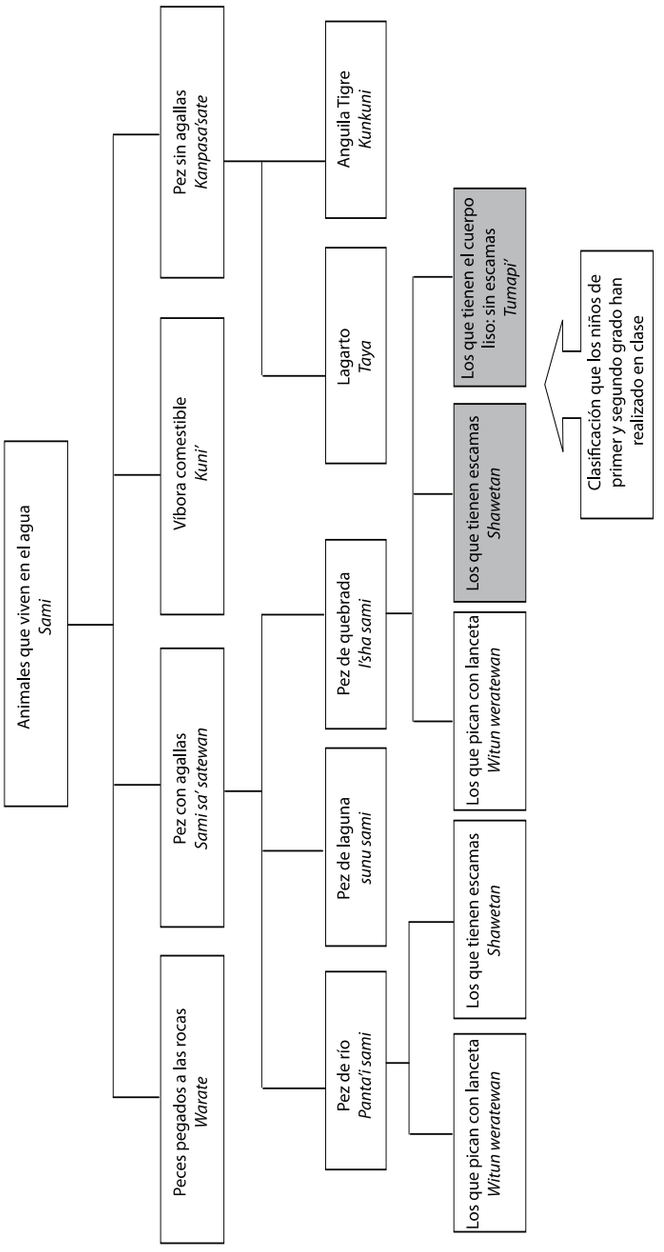
Los niños van a casa a buscar sus instrumentos de pesca y cestas, luego se dirigen con el maestro a una quebrada (riachuelo) cercana para pescar. Quieren demostrarle a su maestro que pueden atrapar muchos peces. Antes de salir, el profesor ya sabe qué es lo que quiere que los niños aprendan ese día.

Los niños eligen el lugar más apropiado de la quebrada para pescar. Los mayores usan una canoa y pescan con una flecha y los pequeños con anzuelos desde la orilla. Las niñas buscan y preparan las carnadas y ponen los peces en las cestas.

Los peces que logran pescar son de distintas especies. Los niños pequeños observan sus características externas y el profesor les pide que los agrupen de acuerdo con su propio criterio. Ellos forman dos grupos: peces con escamas (*shawetewan*) y peces sin escamas (*tumapi´*).

Los Chayahuita clasifican los animales que viven en las aguas y tienen términos en su lengua para ello. Son categorías basadas en criterios funcionales de clasificación indígena, es decir de acuerdo a las necesidades de clasificación que tienen en la práctica cotidiana y en algunos rituales. El niño puede comprender este sistema de clasificación en la escuela, además de conocer otros que ofrece la ciencia.

Figura 2
Taxonomía Chayahuita de los animales que viven en el agua



El término *sami* es una gran categoría que agrupa peces con agallas *(sami sa´satewan)* y especies acuáticas sin agallas *(kahpa pasa´sate)*. Esta última comprende especies de lagartos y anguilas, por ejemplo, y especies que se arrastran (*warante)* tales como boas y víboras o peces que viven pegados a las rocas. Los peces con agallas, a su vez, se dividen en peces que se encuentran en la laguna (*sunu sami),* grandes peces de los ríos (*panka´i sami)* y peces de quebradas (*i´sha sami*). Los peces de las lagunas y quebradas se clasifican en aquellos que pican (*witun-weratewan*), los que tienen escamas (*shawetewan*) y los que son lisos o no tienen escamas (*tumapi´*). Los cangrejos, caracoles y delfines de ríos no están dentro de la categoría *sami*.

Con los niños mayores, el profesor hace un análisis de un fenómeno físico presente en la pesca con flecha: la refracción de la luz. Les pide que describan los gestos que han realizado para picar a un pez. Los niños dicen que lanzan la flecha 20 centímetros (un geme) delante de donde se encuentra el pez. Al respecto, los niños dan diferentes explicaciones: unos dicen que el agua *engaña* y que el pez está más atrás y otros explican que esto se debe a la luz del sol y su reflejo.

El maestro aclara que cuando los rayos del sol pasan de un medio a otro, en este caso del aire al agua, la luz cambia de dirección y eso hace que el pez parezca estar en otro lugar. Los niños conversan sobre cómo ellos aprendieron a calcular dónde está el pez y quién les enseñó.

Intercambio y sistematización

Al volver a la escuela, el profesor sistematiza con los alumnos lo observado y experimentado. Los pequeños dibujan los peces agrupándolos tal como lo hicieron anteriormente mientras que los mayores observan un vaso con agua donde hay una cuchara; los niños describen lo que pasa y advierten que es lo mismo que sucedía con el pez dentro del agua. El maestro explica que la luz cambia de dirección porque pasa de un medio a otro que se diferencia entre sí por el grado de densidad de la materia. Esto se llama refracción. Refractar es cambiar de dirección. Luego los niños copian el resumen en sus cuadernos. El niño ha aprendido un concepto a partir de una experiencia significativa que reforzará en las siguientes clases.

El profesor muestra a los niños más pequeños los dos grupos de peces que ellos han clasificado (con escamas y sin escamas). Los niños

los reconocen como dos conjuntos. El profesor trabaja la noción de pertenencia de cada elemento al conjunto respectivo. Los niños mayores determinan los conjuntos por extensión y por comprensión. Luego, todos continúan realizando ejercicios con otros conjuntos (piedras de diferentes formas, semillas, frutas, etcétera)

Cuando terminan, los niños mayores observan con detenimiento los peces y crean adivinanzas sobre éstos considerando sus características, el tipo de alimentación y el lugar donde viven, escriben las adivinanzas en sus cuadernos y, después, uno lee en voz alta y los demás adivinan. Los niños pequeños dibujan instrumentos que todos han usado para pescar y escriben en su cuaderno los nombres de tantos peces como puedan a partir de las sílabas que conocen y con la ayuda del profesor.

En la descripción de la clase, hemos intentado demostrar cómo a partir de la participación en una actividad y de su observación, análisis e interpretación, los niños pueden desarrollar competencias, habilidades y conocimientos. La actividad es el escenario social donde se desarrollan social y funcionalmente estos procesos y la escuela debe diseñar situaciones de aprendizaje que los potencien.

En estas situaciones de aprendizaje diseñadas a partir de la participación del niño en una actividad, el maestro promueve una mayor comprensión de la realidad por medio del conocimiento científico y formal. De esta manera, "los contenidos escolares pueden ser más reales y cotidianos, más guiados por el sentido sin dejar por ello de ser científicos guiados por el significado" (del Río y Álvarez, 1992, p.57) o, como sostiene Lacasa (1992), "estamos ante una propuesta de contextualización social de la razón" por la funcionalidad práctica y el sentido social que debe tener el conocimiento para los interlocutores: niños, maestros, comuneros.

El conocimiento funcional y situado en una cultura que se ha desarrollado a través de un proceso de aprendizaje basado en la observación, imitación, práctica y experimentación tiene un origen, unas estructuras y unas relaciones comunes con el conocimiento científico (experto, lógico, formal). Para un diseño educativo se hace preciso conocer esos puntos de articulación.

La antropología y la psicología cognitiva e histórico-cultural pueden aportar a construir estos puentes educativos: "se abre a la psicología la posibilidad de actuar constructivamente en la educación y el

desarrollo de la conciencia de manera eficaz, puesto que las realidades mentales son asequibles y diseñables a partir de las realidades culturales externas" (del Río, Álvarez, 1992, pp.183).

A estas realidades la antropología clásica (Descola, 1988) se ha aproximado teóricamente sin ser del todo consciente que de este escenario externo, (del Río y Álvarez, 1997b) es el campo legítimo en el que se investigan las operaciones mentales: "sólo la investigación de los sistemas culturales en que el cambio histórico y social toma forma puede hacer justicia al supuesto del cambio, lo que obliga a concentrar la investigación en los procesos externos, culturales y contingentes, en los diseños populares y socialmente contextualizados de la mente" (del Río y Álvarez, 1997b, p.167). La experiencia desarrollada en el PFMB demuestra los aportes que puede hacer esta disciplina en la implementación de modelos educativos, es decir en la contribución junto con la psicología y otras disciplinas humanas al "andamiaje o el diseño de sistemas de actividad y de conciencia para las políticas sociales, o el diseño de instrumentos cognitivos en educación" (del Río y Álvarez, 1997b, p.169).

Finalmente, un elemento que hemos intentado destacar e ilustrar en la descripción de esta clase y en los puntos anteriores es la necesidad de explicitar el currículum educativo cotidiano de un pueblo e integrarlo en la educación escolar. Esta explicitación presupone la comprensión de los modelos y estructuras de representación del conocimiento cotidiano. En este ámbito las investigaciones de la psicología histórico cultural están contribuyendo a crear un modelo cognitivo completo y articulado. "En el campo de la psicología histórico cultural se está dando un esfuerzo paralelo a conceptualizar cognitivamente sus modelos de procesamiento distribuido (bancos de memoria, de pensamiento (Lomov, 1977), fondos sociales o culturales de conocimientos (Moll 1997), conciencia prestada (Bruner, 1986) o sincrética (del Río 1990)" (del Río y Alvarez, 1997a, p. 49).

Algunas cuestiones pendientes

La necesidad de vincular cultura indígena y cultura "*civilizada*" a través de la escolarización constituye un desafío a los modelos teóricos sobre el desarrollo-educación. De hecho, implica vincular e integrar el modelo de desarrollo cognitivo inserto en el programa de

crianza y de educación informal de una cultura con el modelo normativo del desarrollo-educación que respalda las actuales concepciones educativas occidentales; es decir, con el currículum explícito de los modelos escolares oficiales. Que ese trabajo no se haya realizado, en términos generales, explica las dificultades de encuentro entre las inquietudes de las comunidades culturales y de los programas técnico-teóricos de la educación formal. La experiencia que hemos presentado nos parece puede ofrecer algunos elementos de esperanza para tal encuentro.

En general, parecería que un análisis del modelo educativo popular (currículum implícito indígena) permitiría explicitar los mecanismos, modelos y procesos culturales de mediación social e instrumental[8] que constituyen el capital cognitivo o el entramado arquitectónico de ese sistema de funciones superiores culturalmente construido (del Río y Álvarez, 1992 y 1997a). Contar con ese trabajo permitiría cotejar, comparar y articular dicho sistema con el sistema funcional implícito en el programa educativo occidental: qué mecanismos, procesos y capacidades construye supuestamente el currículum formal y mediante qué procesos de mediación social e instrumental lo consigue (algo que no está explicitado, sin embargo, en todos los procesos cognitivos y educativos). Se trataría entonces de establecer "las relaciones entre las situaciones que están orientadas a favorecer la adquisición de conocimientos científicos y las que generan el conocimiento cotidiano y sobre todo (...) de profundizar en aquellos mecanismos que pueden favorecer el aprendizaje de la vida diaria y que de algún modo podrían estar presentes en las aulas o en otras situaciones educativas" (Lacasa, 1992, p. 64)

En la experiencia presentada, estas relaciones se crean desde la actividad social que funciona como unidad de análisis-diseño, ya que es un "sistema funcional completo en el que se aglutina una cultura alrededor de un gran argumento vital" (Álvarez, 1990, p. 54). Ingresar por esta puerta al proceso educativo en las escuelas abre una serie de caminos en la investigación interdisciplinar, en la que la antropología, psicología, lingüística y ecología, por mencionar algunas ciencias, pueden centrar su objeto de análisis en la noción de actividad social y sus manifestaciones culturales particulares: "en estos sistemas las actividades de conocimiento y las mediaciones instrumentales están perfectamente integradas con las motivaciones y las mediacio-

nes sociales, y los contextos de instrucción-aprendizaje (…) están perfectamente integrados en los contextos de actividad real y de crianza" (Álvarez, 1990, p.52).

Nuestra experiencia en el programa realizado con pueblos de la Amazonía peruana enfatiza más que en el conflicto sistemático, en la complementariedad habitual entre el conocimiento popular y el conocimiento científico, pues ambos comparten la gramática de los procesos de mediación social e instrumental con que han sido construidos aunque se haya hecho con distintas fórmulas o formas de ejercicio de racionalidad (Etsa 1996). Para lograr la articulación, sin embargo, se precisa mayor investigación cognitiva de los procesos populares, también de los expertos o científicos, pero sobretodo de los puntos de contacto entre ambos.

En realidad, esta experiencia señala el camino hacia una investigación del conocimiento y de la educación desde las culturas. Hasta ahora se ha intervenido en las culturas desde las instituciones del conocimiento y la educación (ciencia, civilización y escolarización). Es obvio que esa inversión de sentido va ligada a un reenfoque hacia teorías capaces de hacerlo.

Notas

1 Bienestar que en el proceso de cambio actual se sustenta en la confianza y convicción de que muchos medios y recursos tradicionalmente manejados ofrecen un gran potencial de desarrollo. Tal confianza motivará a los miembros de un pueblo a seguir viviendo en sus ambientes sociales y naturales y, a la vez, hará posible el desarrollo local.

2 AIDESEP: Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana agrupa a federaciones regionales mono- y pluriétnicas distribuidas por toda la Amazonía peruana, desde Madre de Dios hasta el Río Putumayo.

3 La noción de directividad hace referencia a la conducta autoregulada. Un ejemplo descriptivo de esta noción se encuentra en el artículo "Los alcances de la noción de cultura en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad bora" (ETSA 1996) en el que se presenta el desarrollo de la actividad de construcción de una trampa para cazar.

4 Un alumno del PFMB, al ser consciente de lo que significaba ser maestro comentó un día "cuando ingresé a este programa yo quería trabajar como maestro en la escuela…*no ser maestro*". Algunos programas que diseñan currículos de primaria no consideran que el docente deba estar adecuadamente formado. En esta formación hay que invertir todos los esfuerzos materiales y humanos, y no bastan cursillos, o estadísticas cuantitativas de capacitación, para argumentar que los maestros de un país han sido formados para llevar a cabo una reforma educativa.

A propósito cabe señalar que en vista de los resultados alentadores que dio esta propuesta, el Ministerio de Educación propuso al PFMB generalizarla a otros sectores de la Amazonía (esto fue paradójico por los pocos esfuerzos de colaboración del Ministerio en sus instancias locales para asignar plazas de maestros a los jóvenes que egresaban del Programa). En la actualidad éste es un desafío para el PFMB, porque significa, además de difundir la propuesta y aumentar la estadística de *beneficiarios,* mejorar la calidad de la formación de los maestros de manera real (aunque algunas financieras internacionales prioricen sólo lo primero).

5 En la elaboración de un material didáctico basado en actividades, después de investigar la participación de los niños en las diferentes actividades de su comunidad, se constató que son, principalmente, recolectores de animales pequeños y de frutos comestibles y que, además, participan en la elaboración y uso de instrumentos, especialmente los de comunicación (juguetes, instrumentos musicales).

Estos fueron algunos títulos de los temas de aquel material: El calendario estacional y de actividades basado en los indicadores de la naturaleza; los momentos del día: indicadores y actividades relacionadas, las fases de la luna y actividades relacionadas; el mensaje de las estrellas; proceso de recolección de hormigas; la recolección de sal (épocas, tipos, utilidad, la ubicación de las minas); la recolección de cangrejos (ecosistema, tipos, proceso); las ranas comestibles: su hábitat; las aves (clasificación según sus actividades); la pesca con arpón (el principio de refracción de la luz presente en el lanzamiento del arpón); ¿Cómo se mueve un tronco para hacer una canoa? (energía potencial y uso de la palanca); la elaboración de un juguete que se usa en la fiesta de carnaval; elaboración de recipientes vegetales; la elaboración de una trampa para peces o pequeños mamíferos; la elaboración y uso de un instrumento musical; los eventos festivos de la comunidad; aprender un nuevo juego (roles y práctica), los diseños y su significado en la vestimenta; los animales mensajeros y la radio como nuevo mensajero en la comunidad; las visitas en el territorio (ubicación de las comunidades y los ríos); las plantas que curan heridas: (partes que curan, procedimiento); los árboles que curan (especies, partes y enfermedades que curan); crianza de animales domésticos; animales en peligro de extinción (comportamiento, hábitat, nicho, ecosistema, causas de su escasez).

6 En las clases de Sociedad del PFMB los alumnos mencionaron diferentes formas de discurso que se pueden clasificar en:

a) Discursos de origen del mundo (grandes relatos históricos y ceremoniales)
b) Discursos u oraciones que acompañan el acto técnico y que hacen eficiente alguna fase del proceso (discursos relacionados generalmente con un discurso mayor)
c) Discursos ecológicos que describen el manejo de distintos ecosistemas en los que se desarrollan las actividades.

7 El territorio del pueblo indígena chayahuita se encuentra dentro del triángulo formado por los ríos Marañón, Huallaga y la cadena de cerros que divide las aguas de los ríos Paranapura y Mayo. Este pueblo pertenece a la familia lingüística cahuapana que comprende las variantes dialectales Chayahuita y Jebero. El territorio chayahuita se distribuye en tres distritos de la provincia de Alto Amazonas, departamen-

to de Loreto, los cuales son Balsapuerto, Yurimaguas y Teniente César López en los que se ubican comunidades cerca de los ríos Paranapura y afluentes y las áreas más o menos cercanas a la ciudad de Yurimaguas; los Chayahuita se asientan también en los distritos de Jeberos y Cahuapanas y en el río Cahuapanas y sus afluentes.

Este pueblo ha establecido relaciones con la sociedad nacional desde el siglo XVI, primero con la sociedad colonial (esclavistas españoles de Moyobamba), misioneros jesuitas, gobernadores (patrones de Mainas) y luego con los frentes de expansión de la sociedad peruana: patrones, hacendados, caucheros, comerciantes-regatones, petroleros, militares y misioneros contemporáneos.

8 Como señala Vygotsky, toda interacción entre sujeto y la realidad se realiza a través del uso de instrumentos mediadores y por la puesta en común con otros sujetos. La mediación instrumental consiste en el uso activo por parte del sujeto de herramientas externas y culturalmente proporcionadas que le permiten manipular y actuar sobre la realidad. La mediación social puede ser entendida como la relación del sujeto que aprende con los demás miembros del grupo social al que pertenece.

En el comportamiento del ser humano surgen una serie de dispositivos artificiales dirigidos al dominio de los procesos psíquicos y que por analogía con la técnica pueden recibir el nombre de herramientas. Estos instrumentos son creaciones artificiales, dispositivos sociales y no individuales, dirigidos al dominio de los procesos de la naturaleza. En este sentido los modelos y procesos culturales de mediación social e instrumental son el conjunto de mecanismos y métodos, cultural e históricamente desarrollados, para comprender y transformar la realidad. Los procesos educativos de una sociedad responderían a un currículo educativo implícito que debe retomarse en los currículos formales debido a que éste responde al perfil de persona que la sociedad desea formar.

- Expreso mi reconocimiento al PFMB y en especial a mis alumnos chayahuita (estudiantes de magisterio), al especialista Rafael Chanchari y a los niños de las escuelas que he supervisado por permitirme situar mi investigación y práctica docente cerca de su cultura. También agradezco a Jorge Gasché, Pablo del Río y Jessica Martínez por sus valiosas observaciones al contenido de este artículo, a Laura Puerto Moro por su colaboración en la revisión del estilo del texto y a Amelia Álvarez por la supervisión de las versiones preliminares del texto.
- La autora investiga los procesos de diseño curricular en la especialidad de educación intercultural bilingüe. La investigación que sirve de base a la tesis doctoral en que trabaja en la actualidad, se centra en identificar los puentes de articulación existentes entre los conocimientos y los procesos cognitivos de la cultura y el conocimiento formal o científico.
- Este artículo se baso en una ponencia presentada en el 50 Congreso Internacional de Americanistas organizado por la Universidad de Varsovia en Julio de 2000 y su primera versión fue publicada en la revista *Cultura y Educación*, 2001. 13 (1), 73-92.

Correspondencia con la autora: Esteban Campodónico 290, Urbanización Santa Catalina. La Victoria. Lima – Perú (Tel.: 01-4797944). Correo electrónico: tarumi-@gugu.usal.es / ctarumi@yahoo.com

Bibliografía

Álvarez, A.
1990 "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural", *Infancia y Aprendizaje,* nos. 51-52, pp. 41-77.

Bonte, P. e Izard, M.
1991 *Dictionnaire de l´Ethnologie et de l´Anthropologie*, París: Presses Universitaries de France.

Bruner J.
1986 *Actual minds, possible worlds*, Cambrige, Mass. Harvard University press.

D´Andrade. R.
"A folk model of the mind", en D. Holland & N. Quinn: *Cultural models in language and thought*, Cambrige, Mass.: Cambrige University Press, 198.

Del Río, P. y Álvarez, A.
1990 "ZPD y Zona Sincrética de Representación: el espacio instrumental de la mediación social", *Infancia y Aprendizaje*, nos. 56-60, pp. 43-61.

Del Río, P. y Álvarez, A.
1992 "Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación", *Infancia y Aprendizaje,* nos. 51-52, pp. 191-244.

Del Río, P. del y Álvarez, A.
1997a "¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construccción de la directividad", en A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la Educación,* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 101-131.

Del Río, P. y Álvarez A.
1997b "Ensalmos, rezos y silogismos: la cambiante arquitectura de los sistemas de conciencia", en J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas,* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 165-191.

Del Río, P. y Álvarez, A.
"From activity to directivity. The question of envolvement in education2, en G. Wells y G.Claxton (Eds.), *Cultural Historical Activity Theory.* Londres: Basil Blackwell. (en prensa)

Descola, P.
1988 *La selva culta. Simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar*, Quito: Abya Yala e Instituto Francés de Estudios Andinos.

Elkonin, D. B.
1978 *Psicología Igri*. Moscú: Pedagógica. (Trad. Cast: *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río, 1978 y Visor, 1984.

Etsa
1995 "La educación intercultural Bilingüe ¿Cómo hacerla?" *Kanatari,* pp. 26-30.

Etsa
1996 "Los alcances de la noción de cultura en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad bora", en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía,* Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", pp. 187-285.

Etsa
1997 *Ocasiones para aprender del Pueblo Chayahuita,* Iquitos: Instituto Superior Pedagógico de Loreto y UNICEF.

Gallegos, C.
1997 *Informe de Supervisión y asesoría Chayahuita* (Documento interno), Iquitos: Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana.

Gasché, J.
2000 *Desarrollo rural y pueblos indígenas amazónicos*, Quito: Abya Yala.

Gasché, J.
1993 "Elaboración y funciones de un discurso antropológico intercultural en el marco de un programa de educación intercultural bilingüe en el Perú", en *Pueblos Indígenas y Educación*, Quito: ABYA YALA. nos. 27-28, pp. 192-226.

Gasché, J.
1999 *La educación intercultural frente a lo local/"étnico" y lo global. Reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonía Peruana.* En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa - Mérida 1997, Conferencias Magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 193-221.

Instituto Superior Pedagógico Loreto/ Asociación interétnica de desarrollo de la Selva Peruana
1997 *Lineamientos curriculares de Formación Magisterial Especialidad Primaria Intercultural Bilingüe*, Iquitos: Instituto Superior Pedagógico Loreto/Asociación interétnica de desarrollo de la Selva Peruana.

Lacasa, P.
1992 "Pupitres y aceras: ¿alternativas para la educación?" *Infancia y Aprendizaje*, 56-60, pp. 63-72.

Leont´ev, A. N.
1984 *Actividad, conciencia y personalidad*, México: Cártago.

Lomov, B. F.
1977 "Procesos Psicológicos y comunicación", en E. V. Sorojova (ed.), *Metodologiya i metody sotsial´noi psijologii,* 151-164, Moscú: Nauka.

López, L.
1996 "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad", en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía,* Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", pp. 23-82.

Markova, A.K.
1979 *The teaching and mastery of Language*, Nueva York: Sharpe – Croom.

Moll, L. C.
1992 Tapia J., Whitmore, K. "Living Knowledge: The social distribution of cultural resources in households and classrooms", en G. Salomon (ed.) *Distributed cognitions.* Nueva York: Cambrige University Press.

Moll, L.
1997 "Vygotski, la educación y la cultura en acción", en A. Álvarez (ed.) *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la Educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 39-53.

Rengifo, M., Trapnell, L. y López de Castilla, M.
1989 *Ser maestro en la Amazonía*, Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Rockwell, E
1997 "La dinámica cultural en la escuela", en A. Álvarez, (ed.), *Hacia un currículo cultural: la vigencia de Vygotski en la Educación,* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.

Valiente, T.
1996 "Interculturalidad y elaboración de textos escolares", en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía,* Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", pp. 295-328.

Zazzo, R.
1976 *Psicología y marxismo. La vida y obra de Henri Wallon*, Madrid: Pablo del Río.

LA ACTIVIDAD MEDIADA Y LOS ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE INTERCULTURAL
a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonía peruana

Jessica Martínez Cuervo*

Doctorante Universidad de Salamanca
España

Introducción

"Toda comprensión auténtica es esencialmente dialógica"
(Mijail Bajtín)

Estas reflexiones en torno al quehacer pedagógico están dirigidas a todos los formadores, maestros y profesionales que trabajan y participan en proyectos educativos, de promoción y desarrollo que se dirigen a sociedades tradicionales en proceso de cambio.

Cualquier institución que se plantee desarrollar un proyecto educativo con sujetos pertenecientes a otra cultura, en nuestro caso procedentes de la cultura amazónica, debe en primera instancia hacer explícito y debatir algunos supuestos teóricos y metodológicos que contemplen el marco social y motivacional en el cual se enmarcan las múltiples actividades que caracterizan el quehacer cotidiano del sujeto amazónico así como responder a las expectativas y necesidades que ellos priorizan en el presente como en sus perspectivas futuras.

Es preciso considerar las particularidades y el universo cultural de los sujetos con los cuales implementamos una propuesta educativa intercultural. Sin estos pasos previos, resulta difícil acercarnos al sujeto que piensa de manera distinta a nosotros, que ve el mundo y lo justifica de forma diferente, que tiene otros valores y que ha desarrollado múltiples conocimientos y prácticas en función a su entorno socio-na-

tural. Este sujeto, a la vez, teje y combina hoy una serie de redes de cooperación dentro y fuera de su comunidad como parte de sus estrategias para desenvolverse con cierta eficacia en el acelerado proceso de cambio. Si no partimos de la identificación de este entorno de relaciones sociales en las que se desenvuelve el sujeto no podremos asumir el reto de generar procesos pedagógicos significativos que se orienten a mejorar el sentido político de la formación de los futuros maestros y el cambio que ello conlleva en las escuelas primarias indígenas.

Los debates sobre la interculturalidad han permitido centrar la discusión en los alcances políticos y teóricos de esta noción. Desde los años 80 en América Latina, el concepto de interculturalidad se convirtió en una categoría central pedagógica vinculada a la noción de identidad cultural (Valiente, 1997, p. 299). En una reunión de la UNESCO (1983, tomo II: XVIII) se propone la educación de los pueblos indígenas en sus respectivas lenguas, recomendando el uso de una metodología intercultural que parta del conocimiento de la cultura y lo enriquezca con los aportes nacionales y universales. Con esta propuesta se intenta democratizar el proyecto educativo desde la participación ciudadana de los pueblos indígenas.

Con este marco, en el Perú, se reforzaron algunas iniciativas de programas de formación de maestros interculturales bilingües en la zona andina y surgieron otras en la Amazonía (Valiente, 1997, p.297). En la actualidad existen variadas experiencias de programas de formación experimentales y estatales y es interesante destacar la heterogeneidad de marcos teóricos interpretativos de la realidad indígena, de objetivos, metodologías y motivaciones. Aún cuando cada una de estas experiencias haya hecho el intento de corresponder a la realidad plurilingüe y multicultural del país, persisten algunos problemas que mantienen el debate sobre los planteamientos conceptuales, orientaciones, contenidos curriculares y actores que deben contemplarse en un diseño curricular de educación bilingüe intercultural (Trapnell, 1996).

En la realidad amazónica estos problemas en la formación de maestros están todavía por resolverse. La agenda pendiente puede esbozarse de esta manera:

- Los maestros generalmente no utilizan la lengua vernácula como asignatura ni como lengua instrumental e invierten pocos esfuerzos en desarrollar la lengua escrita con sus alumnos.

- Los maestros no están adecuadamente formados, tanto en el manejo de los conocimientos de las áreas que ellos desarrollan en el aula como en la comprensión de las competencias y procesos de aprendizaje de los niños indígenas.
- Los esfuerzos del Ministerio de Educación se orientan a capacitar a los maestros en el uso de distintas metodologías de aprendizaje; sin embargo, hay muy pocos intentos de orientar al maestro en conocer y analizar la realidad del niño y comprender sus procesos de aprendizaje.
- La participación y la gestión indígena en el ámbito educativo son mínimas y no son representativas para impulsar un proyecto educativo que responda a las nuevas necesidades.
- Los programas de formación intercultural bilingüe no consideran como contenidos curriculares el análisis del funcionamiento social de los pueblos indígenas y su problemática política actual.
- Los contenidos que hacen referencia al pasado indígena aparecen en los currículos de formación como manifestaciones culturales episódicas y fragmentadas, no se estructuran conceptualmente como parte de un modelo de sociedad amazónica que hace referencia a una organización social y económica distinta cuyos valores y formas de ver el mundo también varían.

En este artículo pretendo centrarme en analizar los aspectos que hacen evidente el desfase que existe entre la formación del futuro maestro y el contexto socio-natural en el que desarrolla su experiencia.

Los currículos de formación de maestros en su mayoría no contribuyen a que los procesos educativos surjan del escenario social donde se llevan a cabo ni propician la participación de los diferentes actores sociales; "así nos encontramos ante la paradoja de que mientras se admite que el diseño curricular incluya una selección de los contenidos de la cultura para un determinado tipo de alumnos (Gimeno, 1987), es difícil encontrar en los diseños curriculares siquiera una descripción de las culturas de la que nace el diseño del propio tipo de alumnos a los que va dirigido". (Álvarez, 1990, p. 43).

Vygotski identificó esta problemática y sostuvo que los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través del uso de los recursos culturales facilitados por las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herra-

mientas, es decir, a través de la educación en todas sus formas (Moll, 1997). En esta medida, una de sus principales aportaciones a la educación es la de destacar la gran importancia de los recursos culturales en la formación y desarrollo del pensamiento tanto dentro como fuera de la escuela.

El divorcio entre los procesos pedagógicos de la escuela y la cultura que se hace evidente en los currículos de formación de maestros, genera que los significados escolares se estén construyendo al margen del entorno que tiene sentido para el niño. "El mundo de los contenidos de la escuela mantiene un paralelismo no integrado con el mundo de los contenidos de fuera de la escuela. Podríamos decir que entre el currículo explicito escolar y el currículo implícito no hay articulación, ni a nivel de docente, ni de niño receptor" (del Río y Álvarez, 1997a, p.55).

Tanto el maestro como el niño se ven afectados por este drama y atrapados en una rutina que cada vez los desimplica más. "La directividad (encargada entre otras cosas de motivar, regular la conducta hacia determinados fines) y la construcción socio-afectiva del sujeto no son resultados naturales sino construcciones culturales y educativas que pueden verse afectadas por políticas educativas y culturales erróneas" (del Río y Álvarez, 1997b, p.105). Un currículo de formación cuyos contenidos están descontextualizados no sitúan al maestro en su realidad, no ofrece elementos para investigarla y actuar en ella y consecuentemente, no le impulsa a un quehacer pedagógico innovador. Al respecto, Moll (1997) destaca la importancia del conocimiento de la realidad que deben tener los docentes. Su experiencia demostró, como un equipo de docentes al investigar los recursos culturales de la realidad de sus estudiantes construyó una nueva percepción de la realidad y constató la potencialidad que tienen estos fondos de conocimientos cuando son utilizados como contenidos curriculares.

Ante esta problemática, la reflexión de este artículo se centrará en la importancia que tienen en la formación de maestros el conocimiento y la valoración de la cultura con el fin de desarrollar procesos de aprendizaje desde la realidad del niño y formar a nuevas generaciones que puedan desenvolverse en su medio socio-natural y desarrollarlo.

En este trabajo nos proponemos identificar un componente innovador en el currículo de formación de maestros interculturales bilingües: el análisis de los marcos sociales que caracterizan a la sociedad indígena y la dinámica que generan los procesos de cambio hoy.

Desde este planteamiento se describe y analiza, por un lado, la noción de "aprendizaje intercultural", cuyos elementos son los hechos históricos abordados como contenidos curriculares, y los mediadores sociales, entendiendo por ellos a los sujetos que tienen la intención de generar procesos de reflexión en el aula, y, por otro lado, los procesos que denominaremos la "puesta en escena" o el "evento pedagógico" resaltando la interacción que se suscita entre los distintos actores educativos (alumnos, docentes, conocedores de la cultura) y los aprendizajes que se generan. Para ilustrar esta noción se presentan de manera general algunos temas que se desarrollan en el área formativa de "Sociedad" del "Programa de Formación de Maestros especializados en Educación intercultural bilingüe de la Amazonía Peruana" (PFMB)[1].

En una primera parte se caracteriza el contexto nacional y regional donde se desarrolla la experiencia, mostrando la dinámica de relaciones sociales entre indígenas y no-indígenas. En un segundo momento se abordan los alcances que tiene la actividad de aprendizaje en la formación de futuros maestros reflexionando sobre el aporte de los distintos elementos en este proceso de aprendizaje. Estos son: por una parte, los mediadores sociales y las relaciones que se crean en la interacción entre el docente no-indígena, el conocedor[2] de la cultura y la lengua y los alumnos que proceden de diversos pueblos amazónicos[3]; por otra parte, los distintos escenarios históricos, que se convierten en contenidos curriculares, sin olvidar la puesta en escena, es decir, el proceso pedagógico que se desarrolla con los estudiantes. Finalmente, para ejemplificar este proceso, se hará referencia a algunos episodios de una o más clases impartidas en él área de "Sociedad". Terminaré esbozando algunas conclusiones derivadas del desarrollo de esta experiencia educativa, señalando las luces que aporta el enfoque histórico-cultural para comprender la problemática educativa intercultural bilingüe.

Los jóvenes que se forman como maestros en el proceso de cambio cultural: retos y desafíos para una educación motivada

En este primer punto se pretende caracterizar el contexto nacional y local donde los jóvenes indígenas de la Amazonía peruana se desarrollan durante sus años de formación primaria y secundaria, describir la dinámica de relaciones que se establecen con los múltiples miembros de la sociedad nacional e identificar los distintos modos de inte-

ractuar, señalando los posibles conflictos, contradicciones y expectativas que se presentan en esta interacción intercultural.

El joven y su contexto

El escenario cotidiano en que se desenvuelven los jóvenes indígenas, tanto los que viven en comunidades indígenas como fuera de ellas, está caracterizado por una serie de cambios y relaciones. Fuera de las comunidades que conforman su pueblo, los jóvenes indígenas se relacionan con otros actores de la población peruana amazónica en diferentes ámbitos (educativo, salud, productivo, registros civiles, iglesia, comercio, etcétera). En estas interacciones el ciudadano indígena amazónico no se encuentra representado y nunca se establecen relaciones horizontales de gestión, diálogo y participación democrática.

En efecto, hay una tendencia por parte de los sujetos pertenecientes a la cultura "mayoritaria" a subestimar a los ciudadanos indígenas, a no respetar su lengua, ni sus formas propias de organización, lo cual tiene efectos negativos que repercuten de distintas formas en las actitudes y valores que los jóvenes indígenas asumen respecto a su vida.

El joven suele realizar su formación primaria en la escuela de su comunidad; recibe además de sus padres, abuelos y otros parientes conocimientos, discursos, prácticas y valores que van a motivar sus acciones y comportamiento en la vida diaria. A través de estas prácticas cotidianas aprende a desenvolverse en el bosque, a identificar los vegetales, a cazar, a pescar, a elaborar instrumentos, a interiorizar las diversas prácticas sociales y productivas fundamentales para su vida futura. Todo ello irá conformando lo que va a ser su estructura individual como persona, estructura que, en principio, estaría ajustada a la vida en su comunidad. Sin embargo, y al mismo tiempo, muchas veces el joven en su interacción con los otros actores de la escuela, la iglesia, el mercado, servicio militar está recibiendo nuevas maneras de ver la realidad y adopta nuevos valores, nuevas actitudes y motivaciones que entran en contradicción con las prácticas de sus padres, a las que en ocasiones rechaza con actitudes y discursos ambivalentes. El cambio que actualmente viven las comunidades indígenas requiere ser estudiado desde la influencia que éste ejerce en la motivación de los jóvenes para desenvolverse en la vida de hoy.

El joven y su experiencia educativa

Cuando el joven termina la formación primaria tiene que trasladarse a un lugar donde existe una escuela secundaria. Si los padres tienen recursos, lo enviarán a internados dirigidos por religiosas o a las escuelas secundarias del poblado más cercano pero ajenas a su entorno cultural.

El joven va a recibir una gran influencia de los maestros que lo educarán a lo largo de la formación secundaria; maestros que con frecuencia tienen interiorizados y reproducen los estereotipos negativos respecto a lo que son las comunidades indígenas y además desconocen las situaciones-problema que afectan a los jóvenes. Le inculcan así valores que, generalmente, entran en contradicción con los suyos. Sin ser consciente de ello, el maestro a menudo se convierte en una figura que no contribuye a reforzar en los jóvenes valores, conocimientos y actitudes que potencien sus propios saberes locales, sus redes de solidaridad para la solución de sus problemas y que refuercen su seguridad e identidad.

A ello hemos de añadir otro problema: los docentes de secundaria carecen de formación pedagógica para enfrentar los problemas de aprendizaje que suponen para el estudiante el desarrollo de un pensamiento formal y creativo en una lengua que no es la suya.

En una situación en la que incluso, a veces, los mismos padres rechazan las actividades y la vida en comunidad, en la que los maestros carecen de elementos de análisis para comprender la realidad y canalizar el potencial reflexivo y de acción de los jóvenes y en la que la relación con los otros sectores de la sociedad es discriminante, encontramos jóvenes que tienen distintas actitudes y respuestas ante lo nuevo, hacia el mundo mestizo y también hacia sus propias comunidades. En efecto, no todos los jóvenes de secundaria, ni los que luego se formarán como futuros maestros responden de la misma manera.

Sin ánimo de establecer una tipología de las actitudes ante el cambio, voy a enumerar algunos de los posicionamientos detectados en los jóvenes que han integrado el Programa de Formación de Maestros Bilingües en Iquitos (PFMB).

- Hay jóvenes que manifiestan una gran curiosidad por conocer lo nuevo. …éstos adquieren (según sus posibilidades económicas)

los materiales que les son útiles para hacer más eficientes las diversas actividades desarrolladas en su comunidad.

- Algunos priorizan la adquisición de productos que les hagan sentirse bien e imitan los modelos "occidentales", tanto de comportamientos, como de vestimenta, adquisiciones que generan prestigio en su comunidad.
- Hay jóvenes que al salir de sus comunidades y relacionarse de forma más cercana con la sociedad envolvente, la comparan con la suya y llegan a desestimar las prácticas cotidianas propias: desconocen la autoridad local, modifican su relación de solidaridad y alianza con los parientes, con el bosque; inclusive las relaciones de género se ven afectadas. Se dan casos en los que el joven no quiere respetar las obligaciones que supone un compromiso de matrimonio y de residencia, intentando así excluirse de las presiones sociales y de sus parientes.
- En otras ocasiones, son los propios padres los que les inculcan la idea de formarse fuera de sus comunidades y de adquirir nuevas formas de comportarse y vivir por considerarlas de más prestigio y valor, aún cuando entran en contradicción con las redes de solidaridad y cooperación local.
- Finalmente, existen jóvenes que parecen seguros en su confrontación con lo nuevo, aprenden y valoran su desenvolvimiento en múltiples actividades cotidianas, donde cuentan con el apoyo de sus padres y con un conjunto de conocimientos y recursos que les confieren cierta seguridad y motivación para interactuar en las nuevas situaciones; reconociendo que hay aspectos que les interesa seguir incorporando de la nueva sociedad para mejorar la vida en sus comunidades. Para este grupo de jóvenes tienen sentido sus prácticas cotidianas, les son útiles, van acompañadas algunas veces de discursos que las justifican, y les dan un marco referencial para saber comportarse en las distintas situaciones. Así mismo siguen estableciendo redes de solidaridad entre parientes y a través de sus prácticas reafirman su sentido de pertenencia. Es interesante observar como aquellos jóvenes más situados en su medio son los que mejor pueden desenvolverse en nuevos contextos.

Hemos de tener en cuenta que estas distintas actitudes del joven que ingresa al PFMB no son excluyentes; en muchos casos encontra-

mos en el mismo joven la expresión de posicionamientos ambivalentes cuando no contradictorios.

Por otra parte, el joven se encuentra con cierta carencia de mediación (enseñanza) de sus padres y "aliados" para recuperar y conocer las actividades propias. Como hemos mencionado anteriormente, en muchas ocasiones los mismos padres no valoran sus prácticas, ni quieren transmitirlas. Se da un proceso de debilitación de la transmisión y apropiación no sólo de los conocimientos que deja de aprender y de practicar si no también de los componentes afectivos y actitudinales que acompañan el desarrollo de las actividades, pues a través de éstas el joven tiene la posibilidad de descubrir el saber comportarse y relacionarse con los otros, con su entorno, el saber hacer bien las cosas, es decir, lo que Vygotski llamaría el desarrollo de las funciones directivas que la cultura ofrece.

El joven y sus perspectivas futuras

Estos procesos parciales de aprendizaje y transmisión de conocimientos que recibe el joven indígena para desenvolverse de manera eficiente en su medio amazónico pueden poner en riesgo su futura interacción en él y en los nuevos escenarios en los que tenga que participar, en la medida que el joven deja de desarrollar competencias necesarias para vivir en su entorno natural y garantizar un desarrollo pleno como persona, constatando en estos casos la pérdida del potencial que ofrece su cultura para satisfacer sus necesidades.

Frente a esta situación sociocultural que viven cotidianamente los jóvenes indígenas al interior de sus comunidades y en su relación con la sociedad nacional, el gran desafío que le toca asumir al colectivo indígena tiene una doble vertiente: por un lado, ejercer su derecho a ser ciudadanos de una nación plurilingüe y pluricultural; y por otro, no renunciar a las prácticas socio-naturales que les permiten seguir relacionándose con el bosque para transformarlo y desarrollar actividades que controlan el uso racional y social de los recursos. Es preocupación de los líderes indígenas pues contribuir a formar, en los próximos años, generaciones de maestros que puedan revalorar su entorno socio-natural y desde ahí impulsar procesos educativos innovadores que reivindiquen la existencia de sus pueblos, de su lengua y territorio.

En definitiva, es preciso contemplar esta situación y plantearnos una doble pregunta: primero ¿qué conciencia interiorizan los jóvenes indígenas en medio de este proceso de cambio? y segundo ¿qué formación requieren como futuros maestros?

Los currículos de formación no pueden mantenerse al margen de estas respuestas y habrán, pues, de crear situaciones de aprendizaje que consideren los aportes de la herencia cultural de forma integral y que, al mismo tiempo, incorporen las contribuciones de la sociedad envolvente, como garantía para que los sujetos puedan alcanzar su bienestar según la realidad que viven hoy las comunidades indígenas.

> "El propósito de una educación intercultural es la formación de una ciudadanía íntegra que se diferencie y contraponga claramente a la ciudadanía truncada que hasta ahora ha regido los objetivos del sistema educativo nacional, y eso mediante una formación que revalorice decididamente los ideales, las formas de vida, los medios de conocimiento, los saberes y técnicas que los pueblos indígenas han producido a lo largo de su historia y que animen hoy en día de manera explícita a sus actores en el que-hacer diario y en sus planteamientos para el futuro" (Etsa 1996, p. 201).

Los diseños educativos deberán responder a las siguientes preguntas: ¿Qué contenidos curriculares implementar? ¿Cómo abordar los procesos de cambio social en el currículo? ¿Qué vigencia y funcionalidad tiene el conocimiento indígena? ¿Qué actividades propias nos permiten partir de lo observable y desatar procesos de aprendizaje? ¿Cuáles son los mecanismos, los operadores culturales que regulan la acción voluntaria y que pueden impulsar al joven a defender un proyecto propio siendo motivado para su futuro quehacer pedagógico?

En lo que sigue, abordamos los elementos que nos parecen necesarios para implementar los procesos de aprendizaje intercultural con los jóvenes en formación pedagógica.

Elementos del aprendizaje intercultural

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PMFB) ha diseñado una estructura curricular basada en áreas, con la finalidad de garantizar el análisis y la interpretación global de la realidad indígena desde una visión interdisciplinar. El currículo de

formación de maestros está organizado en nueve áreas: Sociedad, Naturaleza, Historia, Lenguaje, Matemáticas, Educación, Expresión Estética, Expresión Corporal y Práctica profesional.

En este punto se describirá el área de Sociedad, en la que se aborda la problemática del joven tanto desde su relación con su comunidad, como desde su conexión con otros sectores de la sociedad nacional; realidad social que forma parte de los procesos de aprendizaje y de los contenidos que se desarrollan en el currículo de formación. A través del currículo, se identifican los objetivos y fines que se persigue y se esbozan el perfil y el papel de los mediadores sociales que participan en el proceso de aprendizaje.

Los hechos histórico-culturales como contenidos en el área de Sociedad

Los hechos histórico-culturales hacen referencia a los acontecimientos reales de la historia y del funcionamiento de la sociedad indígena en distintos períodos. Es así que el currículo de formación aborda la realidad y los temas que promueven y motivan la reflexión de los jóvenes.

> "(…) Su formación requiere de espacios de reflexión y análisis que les permitan tomar distancia de las concepciones negativas que se manejan sobre sus pueblos y construir nuevos referentes a partir de los cuales mirar el pasado de sus pueblos, entender su presente y vislumbrar su futuro. Además de estos espacios, requieren de otros que les permitan profundizar y ampliar su conocimiento de la herencia socio-cultural de sus pueblos, dados los efectos inhibitorios que ha tenido la escuela sobre los procesos de socialización propios. Los programas de formación no suelen ofrecer estos espacios, ya que consciente o inconscientemente tienden a mantener el modelo asimilacionista imperante, sea porque excluyen el tema de los conocimientos y lenguas indígenas de la formación (asumiendo que los alumnos, por el hecho de ser indígenas, los conocen y valoran, o considerando que éstos no tienen ningún valor formativo) o porque, en caso de incluirlo, lo hacen de manera descontextualizada impidiendo su comprensión a partir de su propia especificidad y significado. En ambos casos, la herencia sociocultural indígena queda fuera del proceso de reflexión y construcción de alternativas educativas. Así, implícitamente, se afirma un modelo único de sociedad, desarrollo y conocimiento (…)" (Lineamientos curriculares PFMB, p. 43).

El área de "Sociedad" pretende, a lo largo de seis años de formación, crear en los jóvenes la inquietud de reflexionar e impulsar la construcción de un nuevo potencial explicativo con el que puedan reconstruir lo que fueron las sociedades amazónicas en épocas de mayor autonomía, reconociendo las distintas formas de pensar para comprender, transformar y explicarse el mundo. Esta reconstrucción creará un referente para explicar lo que son hoy los pueblos indígenas, sustentar y justificar las prácticas tradicionales que realizan en la medida que siguen teniendo funcionalidad para la vida en la comunidad.

Para provocar e impulsar la reflexión de los jóvenes en clases, se parte de experiencias significativas y de la identificación de problemas que se presentan en su comunidad; tales problemas adquieren así un valor pedagógico. Ello permite aportar elementos para la construcción de conceptos explicativos que den cuenta de las relaciones dialécticas que se suscitan al interior de las comunidades y en su interrelación con la sociedad nacional, reflexionando sobre la posición personal que ellos toman respecto a estos conflictos, esbozando con su participación posibles acciones.

Al analizar las prácticas sociales que los estudiantes consideraban como "pasado" a nivel verbal, descubren (se hacen conscientes) que aún siguen teniendo vigencia en sus comunidades. A su vez constatan que tienen un conocimiento fragmentado de sus propias prácticas, despertándose en muchos la motivación para recuperarlas. Aceptan, reconocen que la realidad es susceptible de cambio si todos participan activamente. La idea es ofrecer al estudiante elementos para objetivizar los hechos sociales presentes o pasados en sus distintos escenarios histórico-culturales y analizarlos alejándolos de su interpretación personal, valiéndonos de los aportes de las disciplinas sociales para su explicación y comprensión. El área de sociedad retoma pues los hechos sociales como contenidos curriculares y los interpreta a través de un corpus teórico-explicativo.

El análisis de su sociedad realizado durante los ciclos académicos denominados escolarizados[4] dan la posibilidad al joven de tomar distancia de sus opiniones culturales personales y, en términos más generales y objetivos, evaluarlas con el fin de reconocer que cada sociedad responde a distintas formas de organización y de representación en función de las cuales desarrolla el pensamiento, la conciencia, los valores y mecanismos internos que regulan y organizan a la persona como sujeto en su interacción con los otros.

Este análisis abre nuevas posibilidades de acción y posibilita el acceso a nuevos sistemas sociales y productivos sin tener que renunciar a las actividades con sentido y significación de su pueblo y que hoy se convierten en un capital cultural-ecológico valioso para interactuar con los otros y esbozar líneas innovadoras de desarrollo amazónico.

Nuestra tarea es, pues, la de contribuir a potenciar la capacidad del alumno de desarrollar su cultura creando una nueva forma de discurso, es decir, una nueva lógica interpretativa de la realidad con la que los nuevos sujetos, sin renunciar a su cultura, se ubiquen y se relacionen con los otros sectores de la sociedad. (Gasché 1992).

Para ilustrar este proceso, mostraré algunos temas que se han desarrollado en los distintos años de formación y se analizarán diversos problemas que afectan a los pueblos indígenas a partir del desarrollo de clases en el área formativa de "Sociedad". Se ilustrará así el proceso de aprendizaje que se implementó con los jóvenes indígenas que se forman para ser maestros.

Los mediadores sociales o actores en el Programa de Formación de Maestros Bilingües

En el proceso pedagógico que implementamos en el área de sociedad en los distintos años de formación, se tuvieron en cuenta algunas consideraciones sobre el papel de los distintos mediadores sociales que participan en las actividades de aprendizaje. Un aprendizaje mediado sólo es posible cuando el mediador imbuye de significado los estímulos, los sucesos o la información que los jóvenes reciben (Kozulin, 2000). Si el mediador que es el docente y el conocedor del pueblo no orienta a los jóvenes de una manera significativa y su práctica carece de intencionalidad, la situación perderá su potencial pedagógico. Por ello, el docente formador de formadores y el conocedor deben hacer un trabajo previo[5] que les prepare para vivir el evento en clase y les permita no sólo transmitir su experiencia y emoción a los jóvenes si no también identificar y comprender las expectativas y motivaciones de éstos.

El perfil del formador de formadores

El objetivo de la acción del formador de formadores es conseguir el desarrollo de los procesos cognitivos, actitudinales y afectivos cultu-

ralmente validados a partir del análisis de las situaciones que viven los estudiantes en su pueblo. El docente debe teñir la situación de aprendizaje con una intencionalidad (Kozulin, 2000). Pero además, él mismo tiene que poseer los conocimientos necesarios y asumir algunos de los principios educativos que presentamos a continuación:

Sobre el conocimiento de la realidad

La implementación de los contenidos del área requiere que el docente tenga conocimientos respecto a las prácticas sociales, productivas y comunicativas, que hoy se observan en el pueblo indígena. El conocimiento etnográfico, sociológico y lingüístico es fundamental, además de la experiencia vivencial, adquirida en el trabajo de campo.

Consciente de las relaciones desiguales que los otros miembros de la sociedad establecen con los alumnos, el formador ha de reconocer y valorar las diferencias culturales y las distintas maneras de explicarse los hechos, partiendo de un marco teórico explicativo de las sociedades tradicionales. En este sentido, reconoce como necesario analizar la dialéctica de las relaciones sociales que se generan entre el maestro no indígena y el alumno indígena.

Sobre la afectividad-directividad con los jóvenes

El docente está abierto a conocer sus propias determinantes internas (prejuicios y visión etnocéntrica respecto a las prácticas de los pueblos indígenas), evalúa su implicación con el otro e identifica los valores que tiene internalizados respecto a la cultura indígena, de manera que éstos no interfieran en el proceso de valoración que los estudiantes hacen.

El docente está atento para conocer e identificar el interés y las motivaciones del alumno.

Sobre la situación de aprendizaje de los jóvenes

El formador crea las condiciones de diálogo, propiciando un clima favorable a la expresión de las contradicciones, los conflictos y emociones que suscitan las experiencias de aprendizaje. Estimula al estudiante para que libere la palabra reprimida, aprenda a reflexionar, y esté abierto a escuchar al interlocutor indígena, que tiene otra manera de

pensar y otros conocimientos, fuentes de enriquecimiento para el análisis en clase.

La función del formador de formadores será la de crear las condiciones en clase para que los jóvenes dialoguen y expresen el componente más afectivo que los acerca o aleja de lo suyo, siempre tomando como referencia el análisis de los hechos sociales concretos.

A lo largo de la formación de los jóvenes, se pretende que éstos vayan elaborando nuevas formas de discurso acerca de su cultura, que reconozcan que la diversidad de aprendizajes, conocimientos, actitudes y valores que se ponen en juego cuando realizan sus actividades constituyen un capital cultural que la escuela debe reforzar y transmitir.

El perfil del conocedor del universo cultural indígena

Otro mediador que participa en las clases de los estudiantes es una persona elegida por la organización indígena que conoce su lengua y cultura. Su participación en clase es fundamental, puesto que es el referente afectivo de los alumnos cuando éstos salen de sus comunidades. Es él que les transmite las conductas éticas que deben orientar su acción en las distintas situaciones que les toca vivir y el que aporta el fundamento y la lógica indígena de las prácticas sociales, las referencias históricas de su pueblo.

Enseña al joven a reconocer y aceptar las distintas lógicas que están presentes en las actividades que se realizan en la comunidad, revalorando cada una de ellas. Además, colabora con el formador de formadores para que éste se apropie de una mejor comprensión de la lengua y cultura del pueblo con que trabaja.

Habremos de tener en cuenta que los alumnos traen conocimientos muy fragmentados de su sociedad y, como hemos mencionado, esto tiene diversas explicaciones (sus diferentes procedencias, experiencias, grados de conflicto, conocimientos, motivaciones, expectativas y prácticas); el papel del conocedor será, pues, el de profundizar y completar este conocimiento fragmentado, desprestigiado y oculto, dando la justificación indígena completa de esas prácticas. El conocedor motiva a los jóvenes a ir al encuentro con lo suyo, les despierta el interés por recuperar las experiencias que hoy en día les siguen siendo pertinentes para desenvolverse en su comunidad y desarrollarla.

Los jóvenes estudiantes

En el diseño de los procesos de aprendizaje del área de "Sociedad" se ha considerado que los estudiantes que tienen un conocimiento más integrado de sus prácticas pueden, de alguna manera, ser colaboradores para la transmisión y socialización de sus saberes con otros compañeros de su pueblo que carecen de estos aprendizajes. Así, en algunos momentos de las clases, el docente, junto con los otros alumnos, pasan a ser aprendices. En otros casos, es el conocedor de la lengua y cultura quien asume el papel de aprendiz, dado que hay alumnos que conocen más en algunos campos de saber tradicional. Se genera, de esta manera, un interaprendizaje compartido que enriquece el proceso educativo.

En las clases hay un promedio de 35 a 45 jóvenes procedentes de diez pueblos indígenas de la Amazonía peruana[6] (los Achuar, Aguaruna, Ashaninca, Candoshi, Huambisa, Cocama-Cocamilla, Shipibo, Huitoto, Bora, Chayahuita y Quichua), cuyas diferentes comunidades poseen distinto grado de relación con el mercado[7]. Junto con los estudiantes se encuentran en las clases los conocedores de la lengua y cultura de cada pueblo. Los diferentes lugares de procedencia de los alumnos dan a la clase una heterogeneidad de conocimientos y experiencias que enriquece el debate y la reflexión de los temas que se abordan. Así, el conocedor y el grupo colaboran y participan de un aprendizaje compartido.

El compararse y constatar situaciones similares en las distintas comunidades de donde provienen hace que cada joven se vea reflejado en el otro compañero, en quien observa no sólo los mismos problemas con respecto a su comunidad, sino, en el plano personal, iguales expectativas y similares afectos en relación a las situaciones que viven. Estas experiencias de aprendizaje van calando en el interior de los jóvenes a lo largo de su proceso formativo y contribuyen al surgimiento de nuevas motivaciones, nuevos retos y nuevas expectativas para un hacer educativo innovador.

En definitiva, en el aula se produce un proceso de integración y reconocimiento de los otros, y, a pesar de las diversas procedencias de los alumnos, e incluso, del hecho de que muchas de sus comunidades de origen hayan sido enemigas históricamente, hoy constatan que todos atraviesan por los mismos problemas en sus relaciones con la so-

ciedad envolvente y que requieren hacer alianzas para la negociación y resolución de estos problemas. De esta manera, se propicia el desarrollo de un sentido de pertenencia a un pueblo indígena pan-amazónico.

Los comuneros

Tras las clases, el estudiante retorna a su comunidad para llevar a cabo actividades planificadas de investigación-aprendizaje correspondientes a los ciclos que denominamos no escolarizados[8] que le permitirán recuperar y ampliar las prácticas y conocimientos de su sociedad. La colaboración de los comuneros contribuye en este proceso de reapropiación de prácticas de su cultura. Los comuneros, conocedores del universo sociocultural de las comunidades, son los que aún siguen manteniendo las actividades históricamente rectoras en las que, muchas veces, adquieren sentido las prácticas sociales, y los que transfieren los conocimientos y valores éticos implícitos en ellas.

A través de los comuneros, los alumnos se hacen conscientes de la distribución del conocimiento entre una gran red de parientes y aliados en su pueblo. Son los comuneros los que exigen a los estudiantes responder a las normas de convivencia que se practican en las comunidades así como atender a los deberes y obligaciones para con sus parientes. El control social que ejercen los comuneros contribuye a crear grupos de conciencia y a reconstruir un sistema directivo (acciones motivadas hacia un fin) de las acciones de estos jóvenes. Es importante, pues, que el estudiante no se aleje de su pueblo en su proceso de formación, que visite periódicamente las comunidades, ya que en ellas siempre encontrará parientes que reforzarán su identidad y le aportarán conocimientos propios.

En lo que sigue muestro parte de la experiencia implementada con los estudiantes en el área de "Sociedad", describiendo la estrategia de aprendizaje y algunos de los contenidos curriculares de las distintas unidades didácticas, los actores que participan en el aula así como las reflexiones y motivaciones suscitadas en los jóvenes.

La puesta en escena, el evento pedagógico

La puesta en escena viene a ser la clase. Ahí se parte de lo observable y de la experiencia que trae el alumno. En esta perspectiva se

abordan contenidos que gradualmente describen la sociedad a la cual pertenece y los procesos de cambios que viven hoy sus comunidades. Se hace que ellos se confronten con estos referentes. Por ejemplo, si estamos analizando las relaciones sociales que se presentan en su comunidad y hablamos de las reglas de residencia, descubriremos que generalmente los parientes o aliados matrimoniales tienden a compartir el mismo espacio geográfico, donde funcionan pequeñas redes de solidaridad de diverso tipo. Si desarrollamos el tema del matrimonio es posible que algunos expresen que no se respetan las reglas tradicionales, otros dirán que ya no existen, otros las acepten como parte del pasado... Se les pedirá, entonces, que hagan una genealogía con el fin de llegar a conocer cuáles son realmente las reglas de matrimonio vigentes en sus propias comunidades. De esta manera, se desata el debate, la reflexión sobre su posición personal frente a estas normas sociales. Se descubre la función social que tienen, y se llega al análisis de distintas formas de organización social y productiva.

Los alumnos constatan así la vigencia de sus prácticas y ya no las evocan como pasado, sino como un presente que se redefine de acuerdo a las prácticas que se realizan en sus comunidades, a la ubicación de las mismas y a la relación que éstas tengan con el mercado.

En las clases se pretende polemizar y discutir las distintas posiciones de los estudiantes respecto a los problemas concretos que se presentan en su comunidad, pues es a partir de ahí que se reflexiona y construye la comprensión de los modos de funcionamiento de las relaciones que definen la sociedad. Para ilustrar tomamos como ejemplo el siguiente caso que aborda el tema de la apropiación y propiedad del territorio y los recursos: Un comunero ha entrado a la zona de caza de otro comunero. El estudiante da su posición respecto al problema que se presenta. Unos dicen que se debe respetar el espacio privado, otros dicen que el bosque no es comprado y que cualquiera puede acceder a todas las zonas. Frente a estas opiniones, algunos alumnos explican que, debido a la escasez de animales, los comuneros se ven obligados a invadir un espacio que pertenece a otro grupo de parientes.

Con este y otros temas (ver contenidos curriculares del área de "Sociedad")[9] el joven se va formando en la discusión con sus otros compañeros, aprende a justificar y a expresar sus ideas, además de manifestar sus contradicciones. Empieza, por tanto, a encontrar sentido explicativo a las practicas que se realizan en su comunidad, compren-

diendo y aceptando distintas maneras (según la cultura) de organizar las actividades. En definitiva, se pretende debatir los problemas (recursos pedagógicos) y, a la luz de las normas y reglas propias, concluir con el "debe ser" o reflexiones referenciales que permitan a los jóvenes dar salidas a los conflictos o problemas que se presentan en la vida diaria de su comunidad.

En otras ocasiones, a través de las distintas unidades didácticas se estudia el pasado de la sociedad indígena y para su análisis se retoman algunas prácticas sociales, como la guerra, o la reducción de cabeza para el caso jíbaro. Los estudiantes logran expresar los prejuicios que ellos han interiorizado respecto a sus propias prácticas sociales. Luego situamos los hechos dentro de una explicación histórica global. Por ejemplo, cuando se desarrolla el tema de las relaciones sociales de cooperación e intercambio y se analizan los deberes y las obligaciones entre parientes, los jóvenes estudian los problemas que se presentan en sus comunidades por no cumplir las reglas y se ven confrontados con sus maneras de pensar/actuar, con los valores que se ponen en conflicto. Es así que los estudiantes explicitan sus puntos de vista y reflexionan acerca de la posición que cada uno asume en su comunidad.

La realidad es un recurso pedagógico y en todo este proceso de aprendizaje de los estudiantes, el conocedor de la cultura (especialista) juega un papel importante, ya que él participa como conocedor y aporta experiencia. El estudiante le pregunta, le escucha y éste contribuye a completar el conocimiento fragmentado. Al expresar sus puntos de vista, sus interpretaciones, sus afectos en grupo, los alumnos van relativizando sus sentimientos de desprecio o vergüenza, y el joven va encontrando lugar para dar otra interpretación a su historia, generando ello más seguridad y aceptación de sus orígenes y, de alguna manera, se contribuye a que adquiera visibilidad de si mismo como sujeto de sus decisiones y conductas para orientar sus acciones en el presente y el futuro.

En esta puesta en escena que es la clase, la descripción de la sociedad del pasado y del presente se convierte en unidades didácticas. Desde luego, el docente también colabora en la creación de una puesta en escena en donde los jóvenes puedan expresar, en un espacio favorable para el diálogo, el componente más afectivo que según la situación los acerca o aleja de lo suyo, siempre tomando como referencia el análisis de los hechos sociales concretos.

Como señala Kozulin (1990), el aprendizaje no se produce en una situación de aislamiento, sino en una situación de colaboración entre estudiante y un adulto o un compañero más competente. Pretendemos, pues, que a lo largo de su formación el joven vaya elaborando nuevos discursos acerca de la vigencia de sus prácticas sociales, así como sobre los cambios que se presentan en su pueblo, que le den fortaleza y seguridad en medio de este nuevo bosque moderno y cambiante que representa la sociedad actual.

Conclusiones

El reto de los educadores es el de conocer y reforzar los componentes culturales que dan al joven indígena fuerza, sentido, conciencia, motivación y direccionalidad en la propia conducta para participar en la vida de sus comunidades y, a la vez, en la del mundo mestizo. Se trata, pues, de prepararlo para que aprenda a negociar y participar en igualdad de condiciones y oportunidades con los otros sectores de la sociedad. Por tanto, la finalidad del aprendizaje es contribuir a que el alumno y futuro maestro se apropie de herramientas intelectuales que le faciliten la comprensión del funcionamiento de su sociedad y que le sitúen en una posición crítica que le impulse a actuar para la construcción de relaciones horizontales y democráticas entre sujetos de distintas culturas.

Se busca contribuir a potenciar el espíritu crítico, reflexivo y de actuación del estudiante frente a la problemática que vive en sus comunidades y darle la oportunidad de que se reencuentre con los valores propios de su cultura, de manera que éstos le valgan para hallar motivación y sentido a su quehacer pedagógico. Pretendemos de esta forma que, por descubrimiento de su potencial interno y a través de la reflexión, los jóvenes se impliquen en la transformación de su práctica pedagógica con el fin de que ésta contribuya a formar nuevas generaciones capaces de vivir en su medio, desarrollarlo y de luchar para que se les reconozca dentro de la sociedad nacional.

La actividad de aprendizaje en el aula tiene trascendencia en la medida en que tiene intencionalidad y que participan todos los alumnos, de manera que la experiencia se llene de significatividad porque, además de aprender del otro, cada alumno va descubriendo que puede hacer más de lo que suponía, descubre su propio potencial y su motiva-

ción. A partir del análisis de las actividades significativas, se media y activa significado y sentido a la vez, puesto que se reconstruyen las funciones del conocimiento y de los afectos simultáneamente, como diría Vygotski. Considero que nuestro aporte profesional en el campo de la educación intercultural debe estructurarse y desarrollarse en este sentido.

Los aportes del enfoque histórico-cultural nos ofrecen una potente herramienta para intervenir en estas culturas vivas. Las voces indígenas nos recuerdan que estamos a tiempo de participar contribuyendo a concretizar sus aspiraciones. Estemos atentos a escuchar las voces originarias que desde los bosques más lejanos nos esperan y animan a colaborar en cambiar el devenir de nuestra historia.

Uno de aquellos días de campo presencié una charla entre el dirigente de la Federación Achuar[10] y un anciano que decía: "Estoy pensando con el corazón, sintiendo que la escuela esta dejando vacíos a mis nietos, veo crecer y crecer a mi nieto en vano, sin hacer lo que yo hacía a su edad; si él ya no aprende no podrá decir: mi abuelo así me enseñó, mi abuelo era cazador. Y sus hijos ya no podrán decir: así somos los Achuar. Los niños tienen que aprender de su padre y las niñas de su madre casi obligadamente" (Comunidad nativa Rubina, río Huasaga, 1994).

Notas

* La autora investiga los procesos de aprendizaje y las motivaciones que impulsan a los jóvenes para ubicarse y desarrollarse en su medio. La investigación que sirve de base para la tesis doctoral se centra en identificar las actividades significativas y los componentes afectivos y actitudinales que confieren al joven un marco referencial para el desarrollo de las funciones directivas que su cultura le ofrece.

1 Este programa se inició en 1988 en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP), el Gobierno Regional y la institución italiana de cooperación internacional Terra Nuova. Dicho convenio fue renovado en 1996 por tres años más. La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) también participa en el actual convenio.

2 Es una persona elegida por la organización indígena, para que participe en el Programa de Formación de Maestros Bilingües, enseñando a los estudiantes y al docente la cultura y lengua de su pueblo.

3 Hasta 1998 el Programa de Formación de Maestros trabajaba con los siguientes pueblos indígenas: Achuar, Aguaruna, Asháninca, Bora, Cocama, Cocamilla, Chayahuita, Huambisa, Huitoto, Shipibo.

4 Los ciclos escolarizados son los ciclos académicos donde el alumno recibe clases presenciales, desplazándose desde sus comunidades al Instituto Superior Pedagógico de Loreto en Iquitos (Lineamientos curriculares 1997).

5 El docente requiere realizar trabajo de campo, además de las revisiones etnográficas que le permiten acercarse a la comprensión del pueblo indígena con el que trabaja.
6 En la Amazonía peruana existen 63 pueblos indígenas pertenecientes a 12 familias lingüísticas, con una población que sobrepasa actualmente las 300,000 personas (Censo de poblaciones indígenas INEI 1993).
7 El grado de relación con el mercado tiene relación con la ubicación geográfica y las vías de acceso fluviales y/o terrestres que existan y conecten las comunidades con los poblados no indígenas.
8 Los ciclos no escolarizados son los períodos donde el estudiante vuelve a su comunidad y, desde ahí, a través de la participación en distintas actividades con sus parientes, se apropia de los conocimientos de su pueblo. También realiza otras actividades formativas pertenecientes a las distintas áreas de formación.
9 Instituto Superior Pedagógico Loreto / Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (1997). Lineamientos curriculares de Formación Magisterial Especialidad Primaria Intercultural Bilingüe, Iquitos.
10 La Federación Achuar Chayat representa a 20 comunidades achuares ubicadas en los ríos Huasaga, Pastaza, Huitoyacu y otros afluentes.

Agradezco al PFMB y en especial a los alumnos Achuar con los cuales tuve la oportunidad de compartir períodos de trabajo en sus comunidades, al conocedor del pueblo Achuar, Carlos Kunchim, y a los estudiantes de las distintas promociones del PFMB quienes asumieron conmigo la aventura y el desafío de compartir sus inquietudes, miedos, reflexiones y esperanzas de reencontrarse con lo propio, dando así una nueva mirada a su pueblo.

Mi agradecimiento especial a Ivone Panhoca, Laura Puerto Moro, Amelia Álvarez y Jorge Gasché por sus valiosas observaciones preliminares del texto.

Bibliografía

Álvarez, A.
1990 "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural", *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.

Álvarez, A.
1997 *Hacía un Currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Del Río, P. del y Álvarez, A.
1997a "¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad", en A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la Educación* (pp. 101-131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Del Río, P. y Álvarez A.
1994 *Ulises vuelve a casa: Retornando al problema del espacio en el estudio del desarrollo*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

ETSA
1996 "Los alcances de la noción de cultura en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad bora", en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", pp. 187-285.

Gasché, J.
2000 *Desarrollo Rural y Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana*, Quito, Abya Yala.

Gasché, J.
1993 "Elaboración y funciones de un discurso antropológico intercultural en el marco de un programa de educación intercultural bilingüe en el Perú", en *Pueblos Indígenas y Educación 27-28,* Quito: Abya yala, 192-226.

Gasché, J.
1997 *La educación intercultural frente a lo local/"étnico" y lo global. Reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonía Peruana,* en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa - Mérida 1997, 193-221, Conferencias Magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Gasché, Jorge, Gallegos, Carmen y Martínez, Jessica
1995-1996 *Secretarias de las clases del área formativa de Sociedad*, Iquitos Perú: Instituto Superior Pedagógico de Loreto-PFMB.

Instituto Superior Pedagógico Loreto/Asociación interétnica de desarrollo de la Selva Peruana
1997 *Lineamientos curriculares de Formación Magisterial Especialidad Primaria Intercultural Bilingüe*. Iquitos: Instituto Superior Pedagógico Loreto/Asociación interétnica de desarrollo de la Selva Peruana.

Kozulin, A.
2000 *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Madrid: Paídos.

Kozulin, A.
1994 *La psicología de Vygotski*, Madrid: Alianza editorial.

Moll, L. Vygotski
1997 "La educación y la cultura en acción", en A. Álvarez (ed.) *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la Educación* (pp.39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Trapnell, L.
1996 "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía", en J. Godenzzi (comp), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, (pp. 23-82). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

UNESCO
1993 *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. 1 y 2. México: UNESCO- III (Instituto Indigenista Interamericano), Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer, Raúl Vargas, México.

Valiente, T.
1996 "Interculturalidad y elaboración de textos escolares", en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía,* (pp. 187-285), Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Vygotski, L.S.
1995 *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.

NIÑOS, MAESTROS, COMUNEROS Y ESCRITOS ANTROPOLÓGICOS COMO FUENTES DE CONTENIDOS INDÍGENAS ESCOLARES y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura

Jorge Gasché

Equipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne,
Centre Nationale de la Recherche Scientifique
Villejuif, Francia
Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana
Iquitos, Perú

Introducción

> Nosotros, gente de la periferia, vivimos en la hora de los conflictos entre los diferentes bloques de conocimientos. Estamos atrapados en la falla de mundos incompatibles que se repelan y se deforman mutuamente. Asumida con lucidez y sin resentimientos, esta *ambivalencia* nos puede enriquecer, amplificar los registros del conocimiento y ampliar la gama de la sensibilidad, pero evacuada del campo crítico del conocimiento, esta misma *ambivalencia* provoca bloqueos, mutila la mirada y desfigura, como en un espejo quebrado, la realidad del mundo y las imágenes del espíritu. Daryush Shayegan 1996: 9 (trad. e itálicas JG)

El presente artículo se dirige a formadores y maestros que trabajan en programas educativos interculturales donde colaboran docentes indígenas y no indígenas y alumnos indígenas, sea a nivel de la formación magisterial, sea a nivel de la escuela primaria.

Es preocupación de estos programas integrar en sus procesos formativos contenidos indígenas con el fin de cumplir con el objetivo

general, hoy en día aceptado en cualquier currículo intercultural, de combinar las competencias, habilidades y conocimientos indígenas con las competencias, habilidades y conocimientos escolares convencionales tales que figuran en los currículos nacionales. El artículo tiene el propósito de ofrecer a los profesionales comprometidos con este objetivo una reflexión *crítica* sobre las fuentes del conocimiento indígena. Con el término de "crítico" me refiero a un esfuerzo que *evalúa*, además de la función pedagógica, el *alcance político-social* de las diferentes modalidades de inclusión curricular de los saberes indígenas que se pueden contemplar. Estos alcances políticos raras veces se analizan, o se toman en cuenta en la planificación curricular. Generalmente se acepta el contexto de la sociedad nacional dominante (y últimamente el postulado de una sociedad globalizada) como referencia implícita que orienta las conductas de maestros y niños y que determina qué competencias, habilidades y conocimientos hay que transmitir. Se deja fuera de consideración que los saberes indígenas operan en un *tipo de sociedad* distinto a la sociedad nacional que hoy las engloba y que se caracteriza (1) por relaciones igualitarias de solidaridad laboral, distributiva y ritual (basada en el principio de la *reciprocidad*) que vinculan a los seres humanos entre sí y con los seres de la naturaleza ("madres" de animales y plantas, "almas" de muertos, "seres espirituales", o como se los quiera llamar) y (2) por una autoridad que controla a los seres humanos no directamente sino por intermedio de un control sobre las fuerzas o seres de la naturaleza en el cual *confían* las personas que *hacen caso* a la autoridad[1]. Sin embargo, querer incluir los saberes de este tipo de sociedades y actualizarlos en la escuela plantea la pregunta: ¿En qué *proyecto de sociedad* se está formando a los maestros y a los niños? Es eso una pregunta de naturaleza política[2] a la que algunas organizaciones y movimientos indígenas han contestado manifestando la voluntad de revalorar y rescatar los saberes y valores sociales de sus sociedades y culturas con el fin de asegurar el modelo socio-cultural propio por medio del ejercicio de cierto grado de autonomía en un territorio que esté bajo control de los pueblos indígenas y sus organizaciones. En la prosecución de estos objetivos, las organizaciones y movimientos indígenas se apoyan en el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) que ha sido firmado por un gran número de los Estados latinoamericanos y cuyos términos, desde luego, son relevantes para las autoridades políticas con que estas organizaciones se ven confrontadas

en la defensa de los derechos indígenas. De esta manera, tanto la educación intercultural, como el *proyecto de sociedad* que ella implica encuentran hoy en día su sustento legal en el mencionado convenio reconocido por la mayoría de los estados que abrigan pueblos indígenas.

En lo que sigue, el autor, en función de su experiencia profesional, se refiere a los procesos y la problemática educativos de la cuenca amazónica, particularmente peruana, pero, aún con este enfoque geográfico, los planteamientos e ideas que expresa tienen un valor más amplio, ya que, tomando Latinoamérica en su conjunto, el debate sobre el tema de la educación indígena se llevó a cabo en términos notablemente semejantes, aunque, a menudo con algunos desfases temporales.

Empezaremos por una breve recapitulación de la historia de la educación indígena que nos permite ubicar el enfoque intercultural como un cambio relativamente reciente en relación a una opción distinta previamente vigente, la de la *educación bilingüe*, cuyo impacto sobre las actitudes de las generaciones así formadas evaluaremos. Luego examinaremos las diferentes fuentes disponibles y aprovechables para una educación intercultural, que se propone integrar en el aula los elementos de la herencia cultural indígena. Estas fuentes son: por un lado, los mismos niños y maestros, así como los comuneros indígenas y, por el otro, los estudios antropológicos. Al describir la situación de las fuentes indígenas y la manera en que el conocimiento indígena opera en la actualidad, es necesario tomar en cuenta los efectos sobre la sociedad y cultura indígenas del modelo educativo bilingüe previamente vigente en el cual la generación actual fue formada y frente a los que el modelo educativo intercultural presenta una nueva alternativa. Sin embargo, al considerar el conocimiento indígena como si fuera un bien almacenado en la memoria de ciertos actores y libros, lo estamos abstrayendo de su existencia real, la que se manifiesta en las actividades humanas, en las que este conocimiento participa *funcionalmente* como medio y toma la *forma* correspondiente a su función. Antes de precisar, entonces, las bases de una nueva concepción de la educación intercultural, evaluaremos la manera en que los currículos interculturales suelen clasificar y sistematizar los saberes indígenas para convertirlos en contenidos escolares manejables. En respuesta a las observaciones críticas que formularemos frente al tipo de clasificación y sistematización empleado, presentaremos un concepto de cultura que la considera como el *resultado* observable de la *actividad* humana, y no como una serie de

elementos, representaciones y valores simplemente disponibles y que, según algunos, *determinan* el actuar humano. Nuestro concepto parte del hecho que el contexto actual de la interacción casi constante entre sociedades indígenas y sociedad nacional envolvente coloca a menudo a las personas ante varias alternativas posibles — maneras tradicionales, convencionales, de actuar y maneras de actuar observadas en y adoptadas desde la sociedad envolvente. Esta situación confiere a la persona la libertad de reproducir su cultura de manera idéntica o modificada e inspirada por modelos o ejemplos exteriores a su sociedad. La cultura considerada como resultado de la actividad no es entonces una entidad estable, sino evolutiva cuya realización y aspecto concreto depende de las *opciones* que sus miembros toman en cada instante de su actuar. De este concepto de una *cultura producida y condicionada por la actividad de las personas* se deriva, desde luego, una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en la vida de una comunidad indígena.

¿Qué forma tiene entonces una propuesta curricular intercultural basada en este concepto de cultura derivado de la actividad de las personas y que toma como "fuente" de los contenidos culturales indígenas las actividades que se realizan y se observan en las comunidades? Con la respuesta a esta pregunta concluiremos nuestro panorama crítico de las fuentes culturales de la educación intercultural. Esperamos enriquecer y dinamizar con ese planteamiento la formación magisterial y el aula educativa intercultural de tal forma que los maestros y niños reciban y sepan reproducir, sin prejuicios negativos, el bagaje cultural de sus respectivos pueblos en la vida diaria local y adquieran la capacidad de evaluar nuevas propuestas técnicas y modelos de conducta, así como la de innovar sus prácticas sociales.

Reseña histórica

La educación indígena en los países amazónicos se abordó durante aproximadamente 30 años (desde los años 50 hasta los años 80) con el propósito de superar las barreras lingüísticas que impedían la comunicación entre la nación y los pueblos indígenas y, mediante la enseñanza de la lengua nacional (el castellano o el portugués), facili-

tar la difusión de conocimientos, creencias, valores, normas y conductas que, según la visión de los planificadores de entonces, debían llegar a configurar una sociedad y cultura nacional. Se persiguió, desde luego, una política educativa asimiladora en la cual el actor principal, la organización misionera del ILV, jugaba un papel pionero y orientador, no sólo por estudiar las lenguas indígenas y crear los alfabetos necesarios para la escritura y la enseñanza escolar en estas lenguas dentro de una estrategia de transición[3] al castellano, sino también por instaurar la *censura* social y cultural frente a los conocimientos, creencias, valores y conductas indígenas que no eran compatibles con las creencias y normas de la Biblia tal como los misioneros fundamentalistas la interpretaban.

Por consecuencia, aunque en esta fase fundadora de la educación indígena no se hablaba de interculturalidad, ésta se practicaba de determinada manera seleccionando dentro de las culturas indígenas lo que según los criterios evangélicos era positivo y desde luego aceptable y lo que era negativo por ser incompatible con los valores evangélicos y, desde luego, condenable. La escuela fue un instrumento potente para cambiar, en las nuevas generaciones la actitud de los indígenas frente a su propia cultura e historia e introducir en ellos un juicio negativo respecto a una serie de elementos culturales a menudo fundamentales para la reproducción del sistema social. Los desquicios y conflictos que resultaron de este proceso[4], frente al cual, cabe mencionarlo, las poblaciones indígenas no tenían ninguna opción, ninguna alternativa, pero al que, en general, les tocó someterse[5], se manifiestan aún hoy en el seno de las comunidades y hasta en el interior de las *personas*. Me refiero, por un lado, a las escisiones que observamos entre una parte de los comuneros que se adhieren a los principios evangélicos y se agrupan alrededor del pastor y su iglesia, y la otra parte que, viendo las contradicciones observadas en las conductas de los evangélicos y los efectos negativos sobre la solidaridad laboral, distributiva y ritual, mantiene una distancia crítica frente al grupo evangélico; y por otro lado pienso en la ambivalencia con que muchas *personas* se expresan verbalmente frente a sus *costumbres*, aun cuando sus conductas espontáneas a menudo son mucho más claras y conservadoras. Las *tradiciones*, hoy en día, no están exentas de críticas y, desde luego, existen ya no como evidencias y referencias inequívocas que orienten sin falla las conductas,

sino como *problema* frente al cual cada comunero de alguna manera se sitúa *desde cierta distancia*, es decir, desde una posición interrogante.

La cultura propia existe así de una manera *mediatizada*, a la vez, por el juicio negativo impartido por la educación en los últimos decenios y por la clara percepción del contraste entre el modo de vida tradicional y el modo de vida urbano. Este último parece prometer comodidades y facilidades que animan nuevas aspiraciones, las que a su vez hacen aparecer elementos de la cultura tradicional como caducos y debiendo ser sustituídos por elementos de la modernidad, sea porque tienen ventajas técnicas y facilitan la vida (herramientas, motores,...), sea porque procuran prestigio (factores de moda). Pero frente a los elementos seductores de la modernidad y la aspiración al "progreso", también se formulan reparos a ciertos aspectos de la vida urbana, sobre todo cuando éstos llegan a manifestarse hasta en la vida de la comunidad: el egoísmo en las relaciones sociales, la pobreza en relación a la economía del mercado, las dificultades de acceso a los medios de salud, y el desprecio que caracteriza al mestizo urbano en su conducta frente al indígena y que una parte de los mismos comuneros ha hecho suyo.

El diagnóstico negativo relativo a la civilización urbana parcialmente interiorizada en la comunidad y que representa la modernidad e indica la orientación del cambio, hace aparecer el pasado indígena a menudo como un ideal perdido que se ve exento de todos los defectos y problemas del presente. Aspiración a las comodidades y prestigios que confiere la cultura urbana, pero reconocimiento y condena de sus aspectos negativos, percepción de la caducidad de ciertos elementos de la tradición y, al mismo tiempo, idealización del pasado indígena crean un mundo fundamentalmente *ambivalente*[6], frente al cual las *personas* se expresan con ambigüedad y a menudo de manera contradictoria[7].

Pero, la ambivalencia del mundo contiene un potencial de crítica

Mientras que una cultura se reproduce en sus propios términos en el ámbito de una vida local, comunal, sin contacto ni punto de comparación posible con otra forma de cultura, evoluciona con base en sus propios hallazgos y verdades que existen para ella en forma absoluta, incuestionable, como ocurrió con las culturas indígenas antes de su

contacto con la alteridad occidental. En esta situación, la cultura carece de referencias para evaluar sus propios contenidos y valores. Aun cuando se relaciona con culturas vecinas diferentes pero del mismo tipo (tribal amazónico), reconoce sólo *variables* de su propio universo, frente a las cuales afirmará sus propias opciones a título distintivo, marcando de esta manera su diferencia de los vecinos[8], o procederá a la adopción e integración en su propio universo de representaciones y prácticas sociales y rituales[9]. En este flujo de comunicación entre culturas parecidas (del mismo *tipo*) que suscita interrogaciones sólo sobre elementos percibidos como diferentes, la evaluación no concierne la forma de la cultura como una totalidad, y, desde luego, no instaura la distancia de una posición crítica hacia lo propio total. La historia de las relaciones e intercambios interculturales entre sociedades indígenas amazónicas en la época pre-colonial repercute en la uniformidad de una estructura social y técnica-productiva con realizaciones locales variables, testimonio también de este tipo de proceso que procede por difusión y préstamo de rasgos culturales.

A partir del momento en que el mundo, o mejor dicho, la marcha del mundo —pues los cambios en el último siglo se han hecho continuos— se vuelve *ambivalente* en la confrontación con una cultura de otro tipo, que, como totalidad, hace contraste con la totalidad del modo de vida propio y cuestiona la cultura como entidad total, los actores sociales de la cultura técnicamente inferior y aspirantes a ciertas ventajas que perciben en el universo aceptado —y, de alguna manera *admirado*— como superior, desarrollan discursos cuya naturaleza precisamente contradictoria expresa insatisfacciones y frustraciones (deseos) que dan lugar a una *mirada crítica*[10], a la vez, sobre el universo propio y el ajeno. Esta doble orientación de la mirada crítica impulsa la búsqueda de soluciones en aquellos sectores e instituciones de los pueblos indígenas que, en los dos o tres últimos decenios, han asumido un papel de liderazgo en la regulación de las relaciones entre las sociedades indígenas y la sociedad envolvente, nacional: es decir en las nuevas organizaciones políticas indígenas, las federaciones y confederaciones, y sus dirigentes. En este marco, hoy por hoy, se trabaja en defensa de los derechos de las minorías y los pueblos indígenas —derechos al territorio y a la autonomía, derechos culturales y lingüísticos— y se formulan las reivindicaciones sociales, políticas, culturales y también educativas, y las estrategias para alcanzar los objetivos de estas reivindicaciones.

Sin embargo, por no haberse esforzado en concretizar la mirada crítica en un trabajo crítico, este nuevo marco de la acción política no ha quedado exento de ambigüedad en la medida en que dio nacimiento a una clase dirigencial que, por un lado, supo configurarse y mantenerse en los cargos imitando medios y estrategias de poder de los políticos mestizos (caciquismo y clientelismo, cf. R. Smith 1996) y que, por el otro, prosigue sus propios fines que no coinciden ya con las aspiraciones e intereses de los comuneros (cf. Viteri [s.f.]). La ambigüedad reside entonces en un lenguaje dirigencial que postula representar a los comuneros de los diversos pueblos, mientras que éstos contestan este lenguaje por no corresponder los actos a los efectos anunciados, ni a los resultados esperados. Esta ambigüedad ha llevado a ciertos intelectuales indígenas a hablar de "contradicción" y a sugerir una revisión total del modelo representativo piramidal de las federaciones indígenas con el fin de que la voz de las bases —las comunidades— pueda alcanzar sus propios objetivos y no siga acaparada y neutralizada por una clase de dirigentes que se ha alejado del modo de vida indígena (cf. Viteri [s.f.] que discute la situación ecuatoriana, la que, sin embargo, no difiere fundamentalmente de la que observamos en el Perú). Esta evolución interna del movimiento indígena surgido en los años 70 y 80, matiza el rol político que las organizaciones indígenas están jugando actualmente, el cual, ha sido indispensable, de cierto modo, para la defensa de los derechos indígenas frente al Estado y ciertos actores económicos (p.ej. compañías petroleras, ONGs), pero frente al que los organismos externos que las sustentan financieramente deberían adoptar actitudes más críticas enfocando con mayor cuidado la problemática y las aspiraciones que se manifiestan (para quien se interesa en ellos con métodos más convivenciales) en la población dispersa en las comunidades y organizada según patrones sociales propios que no coinciden con la estructura piramidal de las federaciones y que poseen su propio *marco social de la palabra comprometida* que las nuevas organizaciones, entrampadas en esquemas organizativos y administrativos de índole burocrática, precisamente, no logran integrar en su funcionamiento y, desde luego, no toman en cuenta. De esta manera se notan la *ambivalencia* y las contradicciones, que caracterizan las actitudes, valores y la visión del mundo de todos los indígenas de hoy, hasta en el funcionamiento mismo de las organizaciones indígenas, aunque generalmente no son percibidas, o, por lo menos, no reconocidas en sus consecuen-

cias y efectos ni por los dirigentes, ni por los que, de manera casi incondicional, los asesoran o apoyan financieramente.

La ambivalencia y las contradicciones inducidas por el proceso educativo en sus primeros 30 años (años 50 a 80) que ensanchó los canales de comunicación entre la sociedades selváticas y la sociedad nacional, al mismo tiempo que introdujo, mediante la aplicación de la censura religiosa, la discriminación y la escisión cultural en el seno mismo de las sociedades indígenas, llevó, a mediados de los años 80, a los dirigentes y a los profesionales implicados en la educación indígena a ampliar el panorama de los factores que una escuela indígena debe tomar en cuenta más allá de la problemática bilingüe hasta entonces predominante.

Desde el punto de vista de los profesionales, además de una pedagogía bilingüe, la escuela debía tomar en cuenta la herencia cultural[11] de cada pueblo y fomentar una pedagogía que facilite el desarrollo del niño a partir y dentro de su universo cultural y lingüístico local, y eso al opuesto de la pedagogía culturalmente asimiladora que privilegiaba y valorizaba los contenidos escolares nacionales ajenos al universo local. De esta manera, la introducción en la escuela de los contenidos indígenas se justificó por razones pedagógicas que revelaron ser congruentes con los principios educativos *constructivistas* (derivados de los estudios de J. Piaget) que, un poco más tarde, a mediados de los años 90, se volvieron pertinentes y dominantes en las orientaciones educativas estatales.

Desde el punto de vista de los dirigentes indígenas, que lideraban las nuevas organizaciones políticas, la exigencia de la inclusión en la escuela de los contenidos indígenas perseguía un objetivo político: el de revalorar la cultura propia y, de esta manera, remediar la tendencia censuradora instaurada por el ILV mediante el rescate de lo que la censura impuesta a la cultura indígena había dejado caer en el olvido o relegado a prácticas escasas y marginales[12]. En una visión política más amplia, la revaloración y el rescate cultural en las nuevas generaciones eran necesarios para frenar el éxodo de los jóvenes hacia la ciudad, afianzar el arraigamiento territorial y la defensa del territorio, así como para respaldar la reivindicación de un mayor control sobre los asuntos civiles, es decir, la reivindicación de un mayor grado de autonomía administrativa, jurídica y cultural.

Un programa de educación intercultural debía entonces esforzarse en invertir la tendencia predominante en la cual el juicio negativo frente a la sociedad y cultura propias, adquirido en la educación escolar y arraigado en la mente de las generaciones actuales se combina con el desprecio racista desde la sociedad dominante.

Sin embargo, este propósito de invertir la tendencia histórica desvalorizante eficiente en los decenios previos no debía significar un retorno al pasado en la medida en que estaba contra-balanceado por un segundo objetivo político. Éste apuntaba el mejoramiento de la calidad educativa de la escuela primaria y quería lograr un mayor acceso de la juventud indígena a la educación secundaria, profesional y superior. Con eso, la población indígena y sus dirigentes expresaban su aspiración a ocupar en el futuro plazas de profesionales que pusieran sus nuevas capacidades al servicio del desarrollo de sus pueblos. Con este objetivo los dirigentes se han acercado al objetivo de los pedagogos de elevar el nivel de la educación indígena pero con métodos interculturales que arraigasen el desarrollo del niño en su propio medio socio-cultural. La inclusión en la escuela de contenidos indígenas tenía, desde luego, una doble función, pedagógica y política. Pero, mientras que, para los pedagogos, esta inclusión no era más que un medio entre otros para alcanzar el mejoramiento educativo, para los movimientos políticos indígenas tenía un valor en sí porque significaba un cambio decisivo en el trato que una institución oficial estatal, la escuela, iba a dar a la herencia cultural de la población autóctona: a sus saberes y habilidades. Si, hasta entonces, en la orientación asimiladora, la escuela estaba concebida para que *sustituya* los conocimientos escolares comunes de todas las escuelas de la nación a los conocimientos indígenas locales, dentro de la nueva perspectiva de una educación intercultural conscientemente asumida, ambos universos cognoscitivos debían de alguna manera *combinarse* en el marco de la educación escolar: el universo cognoscitivo convencional con el propósito de no marginar a la juventud indígena en sus posibilidades de ascenso formativo y profesional, y el universo cognoscitivo indígena con el doble fin de desarrollar las competencias y capacidades del niño sobre las bases de sus adquisiciones pre-escolares en la cultura local y de revalorar y rescatar los conocimientos y valores tradicionales que hasta entonces habían quedado fuera del aula y sometidos a evaluaciones discriminatorias.

El doble reto que surgió a mediados de los años 80 consistía, desde luego, en la respuesta que se iba dar a la siguiente pregunta: ¿De qué manera se puede incluir en el aula los contenidos indígenas para que, a la vez, se levante el nivel educativo en la escuela primaria y se revalore y rescate la herencia cultural de los pueblos indígenas, es decir, para que ambos objetivos, el pedagógico y el político, sean alcanzados?

Al mismo tiempo, era evidente que esta inclusión de los conocimientos indígenas no debía hacerse a expensas de los saberes escolares convencionales que preparan al niño para su ingreso al colegio secundario nacional, si tomamos en cuenta que no existía en la época mencionada ninguna perspectiva para la creación de una educación secundaria intercultural[12]. De ahí surgía una segunda pregunta: ¿Cómo hacer coexistir en la escuela los conocimientos escolares convencionales (nacionales) y los conocimientos indígenas?

Si queremos responder a estas preguntas, nos vemos en seguida confrontados con los conocimientos indígenas, para quien quiere tratarlos en el aula, no están *disponibles* de la misma manera que los conocimientos escolares convencionales. Estos últimos han sido clasificados, sistematizados y codificados a lo largo de una larga trayectoria histórica en el mundo occidental, al cual Latinoamérica está culturalmente integrado. El resultado de este proceso son currículos, manuales y enciclopedias escolares que reparten, gradúan y dosifican los conocimientos según disciplinas científicas, técnicas y artísticas y acorde a las edades del niño. El conjunto de estos conocimientos existe en forma escrita y almacenada que refleja a la vez los progresos científicos y técnicos de la civilización occidental y los avances y cambios en las estrategias y métodos pedagógicos. Además, existe un aparato institucional, educativo y académico, que ordena y regula la transmisión de este conocimiento clasificado, almacenado y codificado de tal manera que las estructuras y contenidos de estos conocimientos se integren y reproduzcan de manera diferenciada en los universos mentales de las personas según las clases sociales y las especializaciones profesionales que constituyen nuestra civilización occidental.

En comparación con la condición escrita, almacenada e institucionalizada en la que el educador encuentra y recibe los conocimientos escolares convencionales que trasmitirá a los niños en el aula, la condición en que existe el conocimiento indígena es distinta y merece ser dilucidada detalladamente si se pretende incluirlo en el aula. Para poder

hacerlo, es menester saber en qué forma existe, dónde está y cómo aprovecharlo.

A estas preguntas se presentan espontánea y empíricamente cuatro respuestas: el conocimiento indígena está en el niño, en el maestro, en los conocedores y sabios de la comunidad y en las obras antropológicas[14].

Examinaremos estas cuatro fuentes del conocimiento indígena y la función educativa que a cada una incumbe. Al mismo tiempo evaluamos, por un lado, bajo qué condiciones el maestro tiene acceso a estas fuentes, y por el otro, en qué medida el uso de estas fuentes contribuye a alcanzar los objetivos pedagógico y político de mejoramiento educativo y de valoración y rescate cultural antes mencionados.

PARTE I: Evaluación crítica de las fuentes del conocimiento indígena

El conocimiento indígena en el niño

Parece evidente que el niño que ingresa a la escuela trae consigo adquisiciones culturales y sociales —competencias, habilidades y conocimientos— que son el resultado de su proceso formativo y de socialización durante sus primeros años de vida en el medio familiar y social de la comunidad. En este sentido se puede decir que una fuente del conocimiento indígena reside en el niño y que el maestro puede aprovecharlo como recurso en el aula. Esto ocurre en particular si el maestro está guiado por el método *constructivista* que fomenta el desarrollo del niño a partir de las *zonas de desarrollo próximo* (Vygotsky), que son precisamente las que se crearon en el proceso de formación y socialización preescolar. Dentro de este método, el maestro dejará o motivará al niño a que exprese y manifieste sus intereses, conocimientos y habilidades que operan sobre el medio social y natural local y que reflejan la cultura ya adquirida. El arte del maestro consiste en saber identificarlos de tal manera que puede orientar la atención y el interés del niño hacia nuevos campos de conocimiento y acción que le permiten, por iniciativas propias, perfeccionar y ampliar el abanico de sus competencias, habilidades y saberes. Para poder identificar los intereses, habilidades y conocimientos que manifiesta el niño, el maestro debe tener una visión objetiva y explícita del universo cognoscitivo y gestual que maneja el niño indígena en su pueblo a los 6 años. Lograr este conocimiento debe ser entonces un objetivo del currículo de formación magisterial.

Si se tratara sólo de satisfacer las exigencias pedagógicas del método constructivista, bastaría tomar en cuenta esta ventana reducida sobre el conocimiento indígena que abre la observación del niño a los 6 años, así como algunos otros elementos culturales con los que el joven se va familiarizando tanto en la familia como en la escuela, y que contribuyen a su evolución en la fase escolar. En el estricto límite de la aplicación del método constructivista, el conocimiento indígena tomado en cuenta está limitado a la experiencia preescolar del niño y al entorno familiar más cercano, al que este método pedagógico apela para extender el conocimiento, las habilidades y competencias partiendo del universo interiorizado por el niño y las zonas de desarrollo próximo. Por consecuencia, en relación al conocimiento indígena global de los adultos y la comunidad, amplios aspectos quedan fuera de la escuela y no entran en el aprendizaje del niño. Esta exclusión está acentuada por el solo hecho que la asistencia del niño a la escuela y las características del horario lo alejan de las labores productivas que los adultos realizan en el día, de manera que no se entrena en las habilidades y no adquiere los conocimientos necesarios para comprender y controlar el medio natural con miras al mejor cumplimiento de las actividades productivas, y eso, precisamente a una edad —de siete años en adelante— en la cual la niña y el niño indígenas suelen aprender todos los conocimientos y habilidades tradicionales que le son necesarios para su vida futura en la comunidad[15]. Tomar en cuenta los contenidos indígenas sólo en la estricta medida en que el método constructivista lo exige, lleva desde luego a un proceso formativo que desadapta el desarrollo del niño de su medio socio-natural, las técnicas y los valores laborales locales.

De hecho, el método constructivista por sí mismo no determina *hacia qué* contenidos culturales se amplia el conocimiento y las habilidades del niño, ya que muy bien se puede orientar, a partir de las adquisiciones culturales preescolares (es decir, a partir de este mínimo de contenidos culturales locales), la extensión de los conocimientos de manera preponderante sobre contenidos urbanos y habilidades que requiere la vida en la sociedad mestiza fuera de la comunidad en el caso que se opte por promover una política educativa asimiladora.

En conclusión, recomendar el método constructivista, como lo hacen las directivas de los ministerios en la actualidad a nivel de todo el sub-continente, por un lado, exige que se capacite al maestro para que perciba las competencias, habilidades y conocimientos del niño en

las expresiones culturales que éste manifiesta al ingresar a la escuela, y pueda orientar el desarrollo y la formación del niño construyéndolos sobre estas adquisiciones culturales de la fase preescolar. Por el otro, aplicar el método constructivista no garantiza, por sí solo la inclusión de los contenidos indígenas en la dimensión necesaria para revalorar la cultura y sociedad indígenas en su totalidad frente al juicio negativo interiorizado por las generaciones antecedentes y, por consecuencia, el uso de este método no es suficiente para asegurar el alcance de los objetivos políticos formulados por las organizaciones indígenas[16].

El conocimiento indígena en el maestro

Hemos escuchado en varias discusiones la afirmación de que el maestro, siendo indígena, posee el conocimiento indígena y, por tanto, no es necesario preocuparse por que éste sea tratado en el aula[17]; al fin y al cabo, bastaría que se incentive al maestro que lo haga recurriendo a lo que ya sabe. ¿Qué hay de cierto y pedagógicamente operativo en este planteamiento?

Es innegable que el maestro, nacido y crecido en una comunidad, haya adquirido ciertos conocimientos y habilidades tradicionales en el medio socio-cultural que ha rodeado su infancia y juventud. Pero, al examinar las biografías de los maestros indígenas, nos encontramos con una serie de rasgos comunes que indican, por un lado, que el maestro tiene un conocimiento sólo fragmentario y limitado de su propia cultura, y, por el otro, que sobre este conocimiento pesa un juicio negativo que las relaciones de dominación entre la sociedad nacional envolvente y sociedad indígena y la sobre-valoración de la ideología dominante (sus conocimientos y valores) le confieren.

De hecho, los maestros han pasado, todos, por una escuela primaria comunal que les tenía encerrados y generalmente alejados de las actividades productivas y sociales de la comunidad. Además, a esta escuela, los padres han confiado —para no decir, abandonado—, la totalidad de las tareas educativas, limitándose a impartir a sus hijos un mínimo de reglas de conducta que asegurasen relaciones familiares armoniosas según su propia visión de respeto y obligaciones. Después de la escuela primaria, la mayoría ha ingresado a un colegio secundario generalmente ubicado en un centro urbano mestizo, que los alejaba aún más de su medio socio-cultural y les ponía en contacto diario con la so-

ciedad mestiza, cuyos discursos y lengua, valores y formas de conducta, conocimientos y habilidades tenían que adoptar si querían sustraerse al trato discriminatorio habitual de este medio social y satisfacer las exigencias escolares que acondicionaban su ascenso social. Se trata entonces de un *mimetismo* inducido por las relaciones sociales de desigualdad y dominación y que reposa sobre la negación del universo socio-cultural indígena. Ambas instituciones, escuela primaria y secundaria, de corte convencional y anterior a la introducción de la problemática intercultural, no sólo excluían los contenidos indígenas significando de esta manera su carencia de valor, sino además, por su discurso censurador de las *costumbres* y el modo de vida indígenas, inculcaban explícitamente una actitud negativa y despreciadora hacia el universo social originario en los alumnos.

Por ocurrir en un contexto de dominación discriminatoria, el aprendizaje del universo socio-cultural mestizo nacional no significa un enriquecimiento y una ampliación del universo indígena originario por medio de lo que podría ser un plus opcional —el saber desenvolverse en la sociedad mestiza, el conocimiento histórico y científico de la sociedad dominante y el manejo de la lengua nacional—, sino una *sustitución* de valores que se sobreponen y reprimen lo que el alumno, aunque fragmentariamente, ha adquirido de su cultura comunal de origen. Llegando a la institución en la que se formará como maestro indígena, carga consigo esta *ambivalencia* arraigada en cierto apego afectivo a su medio familiar, que se le representa como algo que ha quedado atrás, en su niñez, pero que no tiene valor en el presente y en la perspectiva de sus aspiraciones orientadas hacia valores y un modo de vida urbanos, cuyas reglas y competencias ha adoptado *miméticamente* en su trayectoria escolar. No son raros los casos en que este juicio negativo hacia su propia cultura y vida en la comunidad, se expresa explícitamente en discursos despreciadores dirigidos a su padres, familiares y comuneros, en reproches y un rechazo a su manera de pensar y trabajar, — discursos que no son más que la expresión a-crítica de una supuesta superioridad ganada a través del ejercicio del *mimetismo* incontrolado e inducido por las instituciones y la sociedad dominantes.

Si al cabo de tal evolución personal, el conocimiento indígena del cual dispone el candidato al magisterio, además de ser fragmentario, está marcado por el juicio negativo y existe en la mente de manera desvalorizada y reprimida, aunque con ciertas connotaciones

positivas inspiradas por el amor hacia la familia y los recuerdos de la niñez —lo que causa esta actitud *ambivalente* de la que hablamos—, el propósito de *incentivar* al futuro maestro para que incluya su conocimiento indígena en su programa de enseñanza —sea para el único propósito pedagógico limitado de implementar el método constructivista, sea para esforzarse a cumplir con los objetivos políticos de revaloración cultural— exige mayor precisión en cuanto a lo que entendemos por *incentivar* de qué manera se procedería con este objetivo en un programa de formación magisterial para lograr que los contenidos indígenas en un sentido amplio sean parte de los programas escolares primarios.

Constatar y afirmar que el maestro indígena "ya tiene el conocimiento indígena" por el simple hecho de que *es* indígena, no es garantía alguna para que él *quiera* incluir e implementar pedagógicamente este conocimiento en sus clases, y eso por el simple hecho que este conocimiento está afectado por un juicio negativo y reprimido sicológicamente por sentimientos de desprecio y hasta de vergüenza. Y aunque, a través de un proceso que queda por definir, llegue a quererlo, se encontrará de pronto con deficiencias y lagunas debido al carácter fragmentario e incompleto de este conocimiento.

Frente al estado fragmentario y el juicio negativo que afecta el conocimiento indígena en la *persona* de los futuros maestros, son dos las tareas que incumben a una institución de formación magisterial indígena.

En primer lugar, cualquier programa de formación magisterial que obre con el objetivo de revalorar la sociedad y cultura indígenas en la escuela primaria debe responder a la interrogante metodológica de cómo logrará que sus alumnos, durante los 5 o 6 años de permanencia en la institución, superen los mecanismos sicológicos que reprimen y afectan negativamente los contenidos culturales y lingüísticos indígenas y que se manifiestan, por ejemplo, en la vergüenza de hablar la lengua indígena en el medio urbano y de afirmar su lugar de origen y su pertenencia a un pueblo indígena, en frases de desprecio hacia el modo de vivir en la comunidad, en observaciones irónicas hacia las llamadas "creencias" de su pueblo, en el rechazo a las reglas de reciprocidad y en la sobrevaloración de los bienes, modas, conductas, conocimientos y discursos asimilados en y desde la sociedad urbana.

En segundo lugar, una vez que se haya propuesto una hipótesis metodológica para llevar a cabo el proceso de revaloración en la men-

te y el afecto de los futuros maestros, el programa de formación magisterial, además, debe contemplar de qué manera el alumno *completará* su conocimiento indígena fragmentario de manera que pueda, en la escuela y en la comunidad, contribuir a la revaloración de su sociedad y cultura en su dimensión total y cumplir así con el objetivo político de las organizaciones indígenas.

Pero existe un tercer factor que impide que el maestro utilice en sus clases su conocimiento indígena como recurso educativo. Este conocimiento existe en su mente en la forma de recuerdos de experiencias pasadas, de hechos y discursos memorizados y, de competencias y habilidades gestuales y lingüísticas adquiridas, es decir, existe como un *potencial implícito* en la vida del maestro, que necesita ser *explicitado* verbalmente, sistematizado e interpretado en cuanto a sus funciones formativas en las distintas etapas de desarrollo del niño y en cuanto a su sentido en el marco interpretativo global de su sociedad. Sólo transformado en un conocimiento explícito y objetivado, el conocimiento indígena del maestro puede ser utilizado conscientemente en la realización de una estrategia y metodología pedagógica, formativa. De esta exigencia resulta una tarea específica adicional para la formación magisterial: la de elaborar el marco conceptual idóneo que permita sistematizar el conocimiento indígena disponible en el maestro, articularlo en una interpretación totalizante de su sociedad y cultura en la que cada elemento técnico, social y cultural toma su sentido y su función, y analizar su manejo mental y gestual en términos de competencias y habilidades que definan su trato pedagógico.

Este esfuerzo conceptual, como veremos más adelante, brinda la oportunidad de *articular* el conocimiento indígena con el conocimiento científico occidental y con los contenidos escolares convencionales, de manera que la explicitación y revaloración de la sociedad y cultura indígena significan, *al mismo tiempo*, la adquisición de conocimientos escolares convencionales, de destrezas mentales para el ejercicio del pensamiento científico y de habilidades gestuales necesarias para el manejo de innovaciones técnicas.

Proseguir los tres objetivos (1) de revaloración afectiva y mental, (2) de objetivación (sistematización y conceptualización) y (3) de ampliación del conocimiento indígena no procede forzosamente por tres pasos separados; al contrario, las tres tareas pueden considerarse como complementarias y promoviéndose mutuamente. En la medida en que

se fomenta, precisamente, la investigación y el aprendizaje de la sociedad y cultura indígena a través de un retorno a la comunidad y a la interacción con ella y recurriendo a un marco conceptual de interpretación globalizante que llevará al alumno a una comprensión nueva y totalizante de su sociedad y cultura reestructurando, ampliando y evaluando su conocimiento tradicional, se puede suponer que se produce *en los hechos* la revaloración afectiva y mental a la que se apunta. Y en la medida en que ésta se produce, el proceso de aprendizaje de la cultura propia y de su apropiación sistemática y comprensiva se ve, a su vez, motivado y estimulado.

Desde luego, el argumento que el maestro indígena conoce su cultura —por lo que de una manera espontánea sería voluntario y habilitado para implementarla en el aula— no es suficiente en sí para que eso ocurra. Un programa de formación que prosigue el doble objetivo pedagógico de formar al niño en su cultura y ampliar a partir de ella su universo cognoscitivo hacia la cultura científica y nacional, y que apunta el objetivo político de revalorar la cultura en el maestro rescatando lo que está reprimido por el juicio negativo resultante de la imitación de las conductas y valores dominantes, se ve confrontado con las tres tareas que acabamos de mencionar y que son tareas específicas ligadas a su pretensión intercultural y resultantes de las condiciones particulares en las que los conocimientos indígenas *realmente* existen en el maestro.

El conocimiento indígena en los conocedores de la comunidad

Cuando se contempla el recurso de la *cultura indígena* como componente indispensable de una formación escolar intercultural, se lo ubica a menudo en aquellas personas de la comunidad que tienen conocimientos particulares y, por ende, gozan de cierto prestigio como conocedores. En esta apreciación, entra la conciencia clara de que hoy en día los saberes indígenas están distribuidos de manera desigual en la población, que muchas tradiciones orales, conocimientos etno-ecológicos, reglas de conducta y hasta técnicas están cayendo en desuso y se conservan ya no en todas sino en algunas personas que por su interés o su edad han tenido acceso a ellas. Desde luego, si se quiere integrar en la escuela los conocimientos de un *pueblo*, conviene recurrir a estas personas y lograr que colaboren con el maestro en la escuela. Se ve esta colaboración generalmente bajo dos formas: (1) o sea que el conoce-

dor exponga oralmente en el aula lo que sabe sobre cierto tema que el maestro ha escogido tratar; los niños entonces escuchan y tal vez toman apuntes, (2) o sea que el conocedor demuestre en la clase la fabricación de un objeto artesanal cuya técnica el maestro no maneja, pero que él se propone rescatar de esta manera; en este caso los niños imitan los gestos del conocedor y se entrenan en reproducirlos.

La participación de un comunero conocedor en la escuela no se produce sin ciertas dificultades que es necesario encarar[18]. Para que ella sea posible, cabe cumplir dos condiciones:

Por un lado, el maestro necesita haber previamente revisado y renovado su visión del conocimiento indígena, haber revalorado y adquirido la motivación para rescatarlo a través de su tratamiento y transmisión en la escuela. Es decir que él se debe haber beneficiado de un programa de formación que haya encarado los obstáculos sicológicos que se oponen a la revaloración en el contexto de la dominación y asumido las tres tareas antes mencionadas y susceptibles de superar estos obstáculos y desarrollar las nuevas motivaciones necesarias para la inclusión del conocimiento indígena en el aula: (1) la revaloración afectiva y mental, (2) la objetivación (sistematización y conceptualización) y (3) la ampliación del conocimiento indígena, y esto mediante el marco conceptual idóneo que permita *articular* los conocimientos tradicionales con los conocimientos escolares convencionales y científicos.

Por el otro lado, el maestro, al pedir el apoyo de un conocedor de su pueblo, debe estar dispuesto a aceptar la validez del principio de la *reciprocidad* que su pedido pone en juego. En la sociedad indígena, recibir una enseñanza solicitada obliga al beneficiario de recompensarla con algún servicio o la entrega de algún bien. La exigencia del solicitado, que en el manejo tradicional de las relaciones sociales queda más bien implícita y tácitamente aceptada por el solicitante, se hace a menudo explícita frente al maestro, como pudimos observarlo. El raciocinio es el siguiente:

"El maestro está pagado para enseñar a los niños; desde luego, ese es *su* trabajo; si quiere que yo le colabore y asuma una parte de su trabajo, que me pague." Si el maestro —como tiende a hacerlo— se hace el sordo frente a esta lógica y rehúsa a recompensar el servicio del conocedor, la colaboración se hace imposible y el conocimiento indígena detenido por el conocedor no entrará a la escuela.

El diagnóstico que hacemos de esta situación es que el maestro quiere ignorar las obligaciones de la reciprocidad que rigen fundamentalmente las relaciones sociales en las sociedades indígenas. Dos razones presiden a su actitud. Por un lado, como persona asalariada, el maestro ya no depende de la misma manera y en el mismo grado que los comuneros de la seguridad existencial que procuran a éstos últimos la cooperación y el intercambio, es decir, los lazos de solidaridad laboral y distributiva; por eso puede abstraerse del peso de su validez y considerarlos como fenómenos marginales e irrelevantes. Por otro lado, dentro de una visión política heredada de una "izquierda comprometida" que maneja la noción de "compromiso personal en beneficio del pueblo y la comunidad" tal como la retoman y conservan los discursos de los dirigentes indígenas junto con sus asesores, el maestro puede pensar que el comunero conocedor al que está solicitando debe, *por compromiso* con su comunidad y con su pueblo, apoyar gratuitamente la escuela y contribuir a que el conocimiento indígena se trasmita a las generaciones futuras.

La primera razón —el sueldo— desvincula al maestro *objetivamente* del tejido social de su sociedad eximiéndolo en gran medida de la necesidad de pedir apoyo y ayuda a sus congéneres; la segunda —la fe en el compromiso político de sus paisanos— lo desvincula *subjetivamente* en la medida en que le hace creer más eficiente el *discurso* político que los lazos sociales reales y operativos en el modo de producción y reproducción de la vida.

Nuevamente diagnosticamos un obstáculo a la integración escolar de contenidos indígenas en la actitud del maestro y en los factores que acondicionan esta actitud. Pero como las actitudes son susceptibles de evolucionar bajo la influencia de una mayor comprensión del mundo y la clarividencia en los factores condicionantes de la persona, nace, con este tipo de obstáculo, un nuevo campo de responsabilidad para un programa de formación magisterial comprometido con la implementación de una educación intercultural.

Sólo si el maestro logra comprender su posición específica dentro del tejido social de la comunidad y entender la escuela como un término de intercambio con la comunidad, podrá controlar y promover una dinámica de interacción positiva entre los comuneros y la escuela con el adecuado realismo, de manera que la comunidad llegue a participar en el proceso educativo con el aporte específico de los contenidos

indígenas. Este realismo se fundamenta en el *reconocimiento* conscientemente formulado y prácticamente experimentado de varios factores que acondicionan la posición del maestro y sus posibilidades de interacción en la comunidad: en primer lugar, en el reconocimiento de sus propias bases materiales en la comunidad —su riqueza relativa—, en segundo lugar, en el reconocimiento de las expectativas que estas bases materiales suscitan en los comuneros —expectativas en cuanto a un comportamiento generoso—, y, en tercer lugar, en el reconocimiento de la obligación de reciprocidad como inherente a todo lazo social y modo de interacción en la sociedad indígena.

De ahí que el programa de formación magisterial debe, a la vez, procurar al futuro maestro la oportunidad y los medios conceptuales para proceder a este tipo de análisis realista, y ofrecerle las oportunidades de entrenarse *in situ* —es decir, en la comunidad— en el ejercicio de las conductas que sean consecuentes con los resultados del análisis. La comprensión de la situación y el actuar conforme a esta comprensión deben realizarse y ponerse a prueba conjuntamente en un proceso de formación para que éste no sólo produzca *habladores*, sino *actores* que actúen acorde a las ideas y comprensiones que profesan.

Sin embargo, dispensar una formación en este nivel *ético* exige de los formadores una *conducta* que sea *ejemplar* en este mismo nivel. Los docentes en un programa de formación magisterial deben entonces manifestar una calidad ética específica que no es forzosamente común en un medio profesional que actúa predominantemente *con la palabra*, y esta calidad consiste en un cuidado constante por no *predicar* reglas de conducta y valores que uno mismo desmiente luego por su propia conducta. La incoherencia entre palabras y actos es algo que en las sociedades indígenas, de prácticas y tradiciones orales, salta a la vista de cualquier persona. Podemos decir que en este tipo de sociedad, en la que la escritura tiene un uso incipiente y en la que la palabra es el medio de comunicación referencial, existe una sensibilidad particular al valor operativo de la palabra; la palabra es un instrumento —al mismo tiempo es una herramienta— que sirve para actuar en y sobre el mundo. De ahí, la agudeza indígena en la observación de la incoherencia entre palabras y actos cuando ocurre, y el desprestigio que rápidamente afecta, por ejemplo, a aquellos pastores evangélicos que no se conducen según los preceptos que ellos mismos predican, o a los líderes políticos que no cumplen con sus anuncios o promesas. En estas

condiciones, los habladores y charlatanes adquieren muy pronto su fama, y tales fallas en el docente son fácilmente detectadas y convierten sus consejos —aun cuando se justifiquen— en ineficientes e inútiles. Por eso estamos subrayando en este aspecto *ético* la importancia del *ejemplo*, de la demostración *en los actos*[19], antes de los contenidos mismos de las palabras.

El aporte educativo indígena de la comunidad a la escuela en forma de enseñanza dada por los conocedores es, por cierto, un aporte importante e indispensable dentro de la perspectiva política de la revaloración global de la sociedad y cultura indígenas, y eso en la medida en que completa precisamente las lagunas de conocimiento que el maestro ha diagnosticado en sí mismo y que quiere rellenar. Pero este aporte, como lo mostramos, está condicionado por la naturaleza de las relaciones que el maestro sabrá establecer *en la práctica* entre la escuela (él mismo y los niños) y la comunidad. Por esta razón, el análisis y la definición de estas relaciones y los intereses que operan detrás de ellas es de por sí un capítulo importante en el trabajo reflexivo que un programa de formación debe llevar adelante. Sin embargo, el trabajo reflexivo no es suficiente; la validez de sus resultados debe verificarse a través de la puesta en práctica de los principios y recomendaciones que de ellos derivan, esforzándose en hacer coincidir palabras y actos, —y eso vale para los alumnos y los docentes. Y para eso, el programa de formación también debe darse los medios, por ejemplo, haciendo alternar la enseñanza escolarizada con fases de prácticas y *aprendizaje* en las comunidades, — igualmente, tanto para los alumnos, como los docentes.

El conocimiento indígena en los libros de antropología

Una cuarta fuente del conocimiento indígena son las publicaciones antropológicas. En la segunda mitad del siglo XX hubo un auge de trabajos antropológicos en el mundo entero (con la excepción de regiones gobernadas por el autoritarismo estatal como la Unión Soviética y la China) y de la más variada índole cubriendo desde los aspectos sociológicos y culturales generales y tradicionales en la antropología hasta campos más específicos como la etnobotánica, etnozoología, agricultura indígena, tecnología, manejo del medio natural, etnomedicina, etnolingüística, etnoastronomía, desarrollo del niño y etnoeducación,

etc. Se ha acumulado y vuelto disponible de esta manera una multitud de datos etnográficos que nos informan sobre las características y formas de vida en las más variadas sociedades de todos los continentes, así como sobre los saberes y técnicas que estas sociedades manejan.

Trabajos más generales y descriptivos, así como colecciones de documentos etnográficos (mitos, cantos, fotografías, mapas...) existen para la primera mitad del siglo y para un número importante de pueblos indígenas. Y si regresamos aun más en el tiempo, encontramos testimonios de funcionarios, de administradores coloniales, de viajeros científicos y de misioneros que cubren amplias zonas del mundo "descubierto" desde el siglo XVI.

Toda esta literatura es de alguna utilidad para la formación magisterial y la definición de los contenidos escolares en la primaria si la enseñanza escolar quiere abordar la historia, la sociedad y la cultura indígenas. Sin embargo, su uso plantea problemas *sui generis* que detallaremos brevemente.

Un primer obstáculo es de orden lingüístico. Muchos trabajos están publicados en lenguas extranjeras porque fueron realizados por viajeros y científicos foráneos de manera que no son inmediatamente comprensibles para el estudiante indígena. En Latinoamérica observamos en algunas editoras como el Fondo de Cultura Económica en México, Abya-Yala en Quito y el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) en Lima, un esfuerzo de traducción que hace que ahora un gran número de *clásicos* de la antropología regional y de la literatura de viajeros se haya vuelto accesible al lector castellano hablante.

Un segundo obstáculo reside en la difusión limitada de estos trabajos, sea porque las obras y los artículos en revistas especializadas sólo se encuentran en algunas bibliotecas universitarias del país, sea porque la comercialización se hace en escasas librerías especializadas o por correspondencia, lo que no facilita el acceso. A esas dificultades se añade el precio relativamente alto de los libros que impide su adquisición por los alumnos, e inclusive por las bibliotecas institucionales.

El resultado de estos dos factores, el lingüístico y el distributivo, es que, según nuestra experiencia, las publicaciones antropológicas y la literatura de viajeros y misioneros se utilizan hasta ahora muy poco tanto en los programas de formación, como en la confección de materiales pedagógicos y la definición de contenidos escolares.

Tal vez la mayor, si no la única, excepción sea la enseñanza de la historia en los programas de formación magisterial. En ella se utiliza a menudo textos extraídos de crónicas antiguas y de relatos de misioneros y viajeros para ilustrar cuál era la realidad de tal o cual pueblo indígena en el pasado. Este recurso pedagógico, sin embargo, exige un tratamiento *crítico* para evitar que sus contenidos sean tomados a la letra y de manera ingenua. La palabra de los misioneros y viajeros de los siglos pasados expresa los juicios, prejuicios e intereses de su época y de su medio social, y ellos, desde luego, condicionan lo que los autores perciben y describen, la manera en que lo hacen, y sus apreciaciones de lo observado. Este filtro histórico y social a través del cual nos llegan los testimonios y las imágenes del pasado debe ponerse en evidencia para construir una representación crítica y distanciada de la historia de estos pueblos. Sabemos que no siempre el personal docente está debidamente capacitado para un trabajo de esta índole. De ahí la tendencia y el peligro que los prejuicios y visiones etnocéntricas del pasado sean simplemente reiteradas en el presente y sigan pesando con sus limitaciones y su juicio negativo —o idealizado— sobre la representación que los pueblos indígenas se forman de sí mismos en la actualidad.

Usar la documentación antropológica antigua —las crónicas y relatos y los estudios antropológicos del principio del siglo— en la enseñanza de la historia es indispensable, ya que constituye —al lado de eventuales testimonios arqueológicos y lingüísticos de interpretación más difícil todavía— la única fuente para construir una imagen de los pueblos en el pasado. Sin embargo —y eso es una tercera dificultad—, el uso de estos recursos bibliográficos exige que los formadores de los maestros indígenas tengan la capacidad de darles un trato *crítico* que les permita distinguir los hechos sociales y culturales que ilustran el modo de vida de los pueblos indígenas en tiempos pasados, de los juicios y valores propios a los autores de la época que acompañan y compenetran sus descripciones y apreciaciones e influyen en la selección de los hechos relatados.

Cuando se quiere proponer los estudios antropológicos recientes como fuente de conocimiento indígena, se presenta un cuarto obstáculo que reside en las críticas que ciertos dirigentes y comuneros indígenas formulan a esta clase de obras cuando han tenido la oportunidad de leerlos o cuando han observado el trabajo del antropólogo en su pueblo. Suele ocurrir que los indígenas no se reconocen en las descripciones e

interpretaciones que estas obras hacen de su pueblo, estiman que la imagen que reflejan es incompleta e inadecuada, que aspectos importantes no fueron tratados debidamente, y que otros aspectos menos importantes han recibido demasiada atención. Algunos críticos denuncian que el antropólogo se ha dejado engañar por sus informantes, que sus informantes no eran los verdaderos conocedores de su cultura, sino unos ignorantes que han tratado de sacar provecho del pago ofrecido por el antropólogo. Estas personas suelen defender la opinión que los únicos porta-voces auténticos de los pueblos indígenas, habilitados a testimoniar su sociedad y cultura, son los indígenas mismos. Son ellos los conocedores de su realidad y, sabiendo ahora leer y escribir, incumbe a ellos el trabajo que los antropólogos han venido haciendo.

Sin duda, conviene tomar en cuenta este tipo de juicio, aun cuando no es de ninguna manera generalizado en el medio indígena. Hemos conocido indígenas que han examinado con interés artículos escritos por antropólogos y que han reconocido descubrir en ellos aspectos de su sociedad y cultura que ignoraban. Al querer usar la documentación antropológica moderna como fuente de conocimientos sobre la sociedad y cultura indígenas, se debe tomar en cuenta esta *ambivalencia* en la apreciación indígena del trabajo de los antropólogos, y, desde luego, no tomarla como fuente de hechos seguros y de un conocimiento absoluto, sino como una fuente *por evaluar* críticamente a la luz del conocimiento propio y como una fuente *por verificar* mediante investigaciones propias. Tal objetivo dará a los escépticos la oportunidad de refutar hechos concretos argumentando con referencia a sus propios conocimientos, o los incitará a reconocer su ignorancia y la necesidad de completar sus lagunas por investigaciones adicionales, en caso de que no quieran aceptar el discurso del antropólogo. A las personas menos reticentes que están dispuestas a aprender de los trabajos antropológicos y a ampliar, con base en ellos, su propio conocimiento de su sociedad y cultura, el objetivo de evaluación y verificación crítica planteará interrogaciones sobre las causas de su ignorancia y la necesidad de extender sus conocimientos mediante las fuentes escritas, pero a condición de verificar en los hechos observables, es decir, en la comunidad, los hechos afirmados por los antropólogos. En ambos casos, el reconocimiento de las lagunas y de la ignorancia, al que conduce la lectura de las obras antropológicas, debe, más allá del rechazo o de la aceptación de los aportes antropológicos, llevar a los

maestros a retornar a su comunidad para verificar los hechos puestos en duda y al mismo tiempo perfeccionar su propio conocimiento de la cultura local.

Este retorno hacia su realidad vivencial, a consecuencia de la lectura de los trabajos antropológicos, y la verificación de la información antropológica mediante la observación y la encuesta en la comunidad, son necesarios si el conocimiento indígena en el maestro no debe permanecer un conocimiento literario, sino, al contrario, arraigarse en su propia *experiencia* vivencial. No se trata de formar antropólogos indígenas que tengan un conocimiento enciclopédico de su cultura y que se ubiquen mentalmente, como *observadores* de sus pueblos, a distancia y *fuera* de la comunidad, sino, al contrario, se debe formar maestros como *actores* sociales que actúen de manera solidaria dentro de su propia sociedad, *en medio* de la cual asuman *responsabilidades* mayores gracias a la amplitud de su *experiencia* de la sociedad y cultura indígenas, la que se manifiesta en un mayor *conocimiento* de ellas y una mayor capacidad de trasmitirlo en el marco escolar.

Trabajando con este espíritu, el uso pedagógico de las obras antropológicas tiene la ventaja de dinamizar la discusión sobre aspectos concretos de la sociedad y cultura indígena, permite cuestionar el estado de conocimiento indígena de los maestros y revelar sus lagunas; al mismo tiempo, anima la reflexión sobre rasgos culturales comúnmente existentes y los que se conservan sólo en regiones apartadas o en individuos aislados de la actual sociedad indígena y que conviene rescatar para su trasmisión a las generaciones futuras.

Hasta ahora hemos contemplado los trabajos antropológicos sólo como *fuente de información* sobre las sociedades y culturas indígenas. Hemos dejado del lado el *marco interpretativo* dentro del cual generalmente se exponen los datos etnográficos que hasta ahora nos han interesado. El marco interpretativo integra el material etnográfico en alguna problemática intelectual y en el debate académico en el cual participan los investigadores. La problemáticas y teorías científicas, sea en al ámbito de las ciencias sociales, sea en el de las ciencias naturales y particularmente en el de la ecología y las etnociencias, desarrollan discursos propios que determinan el sentido específico que los datos etnográficos toman en las publicaciones de estas disciplinas.

En este sentido, los datos etnográficos tienen la función de ser *instrumentos* en las argumentaciones y demostraciones científicas, sea

en apoyo a una posición teórica, sea en desmedro de otra. En la medida en que una sucesión de debates teóricos en el seno de las diferentes disciplinas científicas constituye tradiciones académicas discursivas que se caracterizan por su terminología, sus conceptos y la articulación lógica de éstos, y en la que estas tradiciones discursivas, que son pertinentes para el medio académico de cada época y disciplina, carecen, en cambio, de pertinencia para los eventuales lectores indígenas (a condición, claro está, que hayan sido traducidos a una lengua nacional comprensible para ellos) que son ajenos a estas tradiciones por no haberse formado en ellas (desfase cultural), los textos antropológicos, en lo que les es lo más propio, es decir, en relación a su *sentido*, que es el objetivo mismo de su producción, quedan incomprensibles para los indígenas.

Esta situación ofrece una explicación adicional de por qué los indígenas que tienen acceso a ciertos trabajos antropológicos no se reconocen en ellos y sienten que, en ellos, su cultura —en forma de datos etnográficos recogidos por los investigadores— sirve para propósitos que son ajenos a sus propias preocupaciones existenciales y a su manera de entender su forma de vida (sus costumbres, instituciones, creencias y técnicas) y sus relaciones con la sociedad nacional. Sobre la percepción de esta inadecuación de los propósitos científicos a la problemática de los actores indígenas se funda luego la crítica que estos actores formulan hacia las obras de la antropología académica, como anteriormente lo mencionamos.

Si, como dijimos, el *contenido etnográfico* de los trabajos antropológicos puede usarse para ampliar el conocimiento indígena de los maestros a condición de someterlo a una evaluación crítica y verificarlo en la comunidad, el *contenido científico* —es decir, todo aquello que contribuye a y se sitúa dentro del debate y las argumentaciones científicas y que confiere al material etnográfico un sentido particular y propio a la tradición científica occidental— lleva a malentendidos con los indígenas, por ser éstos ajenos a esta tradición intelectual y a una *cultura* científica del tipo académico occidental.

¿Qué hacer entonces frente a este desencuentro entre los profesionales del conocimiento indígena —los antropólogos— y los que son los objetos de sus estudios, los indígenas? Si estos trabajos, finalmente, llevan a incomprensiones y malentendidos, podemos preguntarnos si

sigue siendo aconsejable usarlos como recurso pedagógico para enriquecer el conocimiento indígena.

Frente a esta pregunta, veo dos respuestas. Una es de carácter empírico. Como todas las producciones antropológicas no son teóricas en el mismo grado, se puede seleccionar en la producción antropológica y para los fines pedagógicos indicados los trabajos meramente descriptivos (etnográficos), y excluir aquellos que utilizan los datos etnográficos exclusivamente o predominantemente para el debate teórico (etnológico). Al mismo tiempo, sin embargo, hay qué interrogarse hasta qué punto ciertas teorías antropológicas, sociológicas, etnocientíficas y etnoecológicas podrían interesar al indígena y ayudarle a comprender su propia realidad en términos que le hagan descubrir una nueva manera de ver su realidad y nuevas posibilidades de acción. En este caso —y eso es el contenido de la segunda respuesta— el proceso de formación del maestro debería incluir la enseñanza de estas teorías y su discusión a la luz de la experiencia que tiene el alumno de la realidad indígena.

La enseñanza teórica, el entrenamiento en el manejo lógico de conceptos y la introducción a la reflexión crítica sobre la realidad social y vivencial tiene sus exigencias propias que nacen precisamente del desfase cultural que separa al indígena de las tradiciones científicas vigentes en la sociedad dominante. En función de ellas conviene desarrollar un discurso teórico e interpretativo que *parte* de los conocimientos y aportes indígenas, que procede de manera *inductiva* construyéndose sobre ellos, es decir, un discurso que emplea al inicio categorías y nociones que corresponden al entendimiento indígena común (lo que Geertz [1986: 73] llama un "lenguaje cercano a la experiencia") y que permite una primera sistematización de los hechos observables en la sociedad indígena; estas categorías y nociones poco a poco se precisan mediante definiciones formuladas en un lenguaje simple y evidente y adaptado al lenguaje que maneja el indígena, sobre todo cuando éste está todavía poco familiarizado con el castellano.

Quiero decir con esto que la introducción de la reflexión teórica en el medio indígena necesita de una estrategia conceptual y expositiva adecuada y adaptada al universo lingüístico, cognoscitivo y cultural de los interlocutores indígenas y no puede limitarse al uso de los manuales universitarios comunes y corrientes en el medio urbano. Para que tal estrategia se implemente, es necesario que los formadores tengan una idea clara de este universo cultural, cognoscitivo y lingüístico al

cual deben adaptar su discurso pedagógico y que, para ellos, significa el primer recurso pedagógico a partir del cual desarrollar el *método inductivo intercultural* mencionado.

Como en el caso de los formadores en historia, nos encontramos en el de la formación teórica, antropológica y sociológica, con exigencias particulares que los docentes deben satisfacer, si se quiere evitar la simple adopción de discursos ajenos, a-críticos y que representan una nueva forma de creencias, y si se intenta, al contrario, fomentar una reflexión *crítica* frente a todo discurso occidental que se refiere a la realidad indígena y la interpreta. En el caso de las teorías antropológicas y sociológicas que pueden ser de cierta utilidad para el indígena en su afán de ganar mayor control sobre los procesos históricos y las relaciones con la sociedad nacional en las que su pueblo está implicado, esta reflexión crítica será orgánicamente vinculada a la experiencia práctica del alumno, y como tal sólo empleará nociones cuyo contenido proviene de la realidad que el alumno ha interiorizado en su vida comunal y en las relaciones que ha experimentado con la sociedad nacional. En pocas palabras, se trata de una reflexión que constantemente se verifica en la experiencia propia de la realidad socio-cultural que es el marco vivencial del alumno indígena (de ahí el imperativo del *método inductivo*).

El examen de los problemas implícitos en el uso de los trabajos antropológicos como cuarta fuente de conocimiento indígena nos ha abierto una nueva perspectiva formativa más allá del simple *conocer*. Al considerar la necesidad y las implicancias metodológicas de una formación teórica del maestro indígena en el campo antropológico y sociológico, hemos rebasado el dominio propio del conocimiento indígena tomado como una multitud de hechos positivos memorizados o adquiridos como rutinas gestuales (técnicas), cuyas cuatro fuentes estábamos examinando, y hemos alcanzado el nivel de las *herramientas intelectuales* que sirven para la interpretación de la sociedad y cultura indígenas y para dar una *forma racional* al conocimiento indígena, —una forma que lo organiza y lo sistematiza a través de conceptos y categorías que le confieren un sentido que hace comprender sus elementos constitutivos en el marco mayor de un proceso comprensivo englobante (pasando del lenguaje cercano a la experiencia a un lenguaje más *lejano de la experiencia*, en los términos de Geertz [1986: 73]) y articulado con el lenguaje científico de la sociedad envolvente.

Pero, se puede preguntar, ¿Para qué interpretar y en qué sentido interpretar?

Esto son dos preguntas que no se pueden eludir si se quiere definir una visión programática de la educación indígena que tenga presente los dos objetivos iniciales mencionados: el pedagógico del mejoramiento del nivel educativo en la primaria para un mayor acceso a una educación profesional y académica, y el político de la revaloración y el rescate cultural para la defensa del territorio y el alcance de un mayor grado de autonomía. Las respuestas a estas dos preguntas determinarán cuáles serán las teorías sociológicas y antropológicas más idóneas y pertinentes en relación a los objetivos por alcanzar.

Dejaremos por el momento estas respuestas en suspenso retomando el hilo de esta reflexión más tarde, y concluimos nuestro examen de las cuatro fuentes del conocimiento indígena con una caracterización general y crítica.

La concepción del "conocimiento indígena" y su forma de existencia correlativa.

Hemos usado la noción del "conocimiento indígena" investigando su presencia en las distintas fuentes y examinando las exigencias metodológicas que resultan de esta presencia en los diferentes actores para su uso en la escuela y en la formación magisterial. Procediendo de esta manera, hemos empleado el término de "conocimiento indígena" en la forma en que los programas educativos generalmente consideran los recursos para una educación intercultural que propone integrar la cultura indígena en la escuela. Según esta concepción, el conocimiento indígena está guardado en la mente de los diferentes actores que hemos mencionado (niños, maestros, comuneros) y en cierta clase de libros (las obras antropológicas). Se trata de una materia allí *almacenada*, y bastaría sacarla de su lugar, recopilarla, sistematizarla y clasificarla[20] de acuerdo a los diferentes rubros de un currículo escolar para poder implementarla pedagógicamente, exactamente de la misma manera en que se procede con los conocimientos escolares tradicionales almacenados en las bibliotecas, los libros escolares y los manuales del maestro.

Si comprendemos el conocimiento indígena como un recurso pedagógico *almacenado* en las mentes de diferentes actores y en libros de carácter antropológico, le atribuimos la misma forma de existencia

que tiene el saber escolar convencional (Pablo Freire [1988] habló de una concepción *bancaria* del conocimiento). Ambos estarían disponibles en diferentes sitios donde se los busca para invertirlos en el manejo pedagógico. Eso aun cuando el conocimiento indígena exige un esfuerzo previo a su uso pedagógico: el de objetivarlo notándolo por escrito, inventariándolo, sistematizándolo e integrándolo en manuales y materiales escolares, es decir, el esfuerzo de convertirlo definitivamente en un saber que existe en las mismas condiciones materiales que el saber escolar convencional y que, desde luego, puede ser manejado de la misma manera en el aula. De una existencia exclusivamente oral y arraigada en las mentes y los gestos, el conocimiento indígena, al parecer, debe adquirir una existencia escrita para que sea conservado en libros y, de esa manera, alcance el mismo estatus material y operativo que el conocimiento escolar convencional.

Desde luego, según este concepto del conocimiento indígena, la diferencia básica que actualmente lo distingue de manera desventajosa del conocimiento escolar convencional, es que todavía no existen los materiales pedagógicas, ni en lo que se refiere a los currículos que lo clasificarían, graduarían y dosificarían, ni en lo que se refiere a los libros de clases, los libros de los maestros y las enciclopedias escolares que facilitarían el trabajo de los maestros y alumnos.

PARTE II: El modelo sintáctico de un currículo intercultural políticamente trascendente

La transformación del conocimiento indígena.

Para superar esta desventaja y empezar a fabricar los materiales faltantes, todos los programas educativos interculturales prevén un método para rescatar esta materia cultural que es el conocimiento indígena. Conviene examinar de cerca este método, ya que a través de ello se transmite al conocimiento indígena una nueva *calidad* no solamente material (por la escritura), sino también intelectual por el solo hecho de que se lo saca del contexto habitual de su actualización cultural en la sociedad indígena y se lo ordena y clasifica mediante categorías que reflejan la visión sistemática de la sociedad y cultura que ha desarrollado el pensamiento occidental. Este *cambio de calidad* que afecta el conocimiento indígena generalmente pasa desapercibido y no se problematiza en los programas educativos interculturales. Pensamos que,

al contrario, es necesario evaluar este proceso de transformación y lo que implica para sus usuarios, es decir, los indígenas a los que se presenta su propio conocimiento bajo una nueva forma material y con una nueva calidad intelectual, y los que —es menester reconocerlo— no tienen control alguno sobre este proceso de transformación llevado a cabo por los expertos.

La observación de los materiales ya producidos y de los planteamientos que hacen diferentes programas de educación intercultural nos enseña que, con el fin de ordenar e integrar el conocimiento indígena en un plan curricular y en otros materiales pedagógicos, los programas siguen a *grosso modo* el esquema de una monografía antropológica. Basta mencionar un sólo ejemplo en el cual otros programas podrán reconocerse: las categorías que inventarian y clasifican el conocimiento indígena según la propuesta oficial ecuatoriana aprobada en 1996 y presentada por Ileana Soto en un artículo de este mismo año (1996). Pero podríamos examinar el "Manual de captación de contenidos étnicos" mexicano (SEP-DGEI 1990) o un manual sobre cultura concebido por la UNESCO (Amodio 1988) para la formación magisterial indígena —para mencionar documentos de diversos orígenes— y llegaríamos a las mismas conclusiones: el modelo subyacente en la clasificación de los contenidos indígenas es el de un conjunto de capítulos que muy bien podrían producir la monografía antropológica de un pueblo indígena.

Veamos el ejemplo ecuatoriano en el cual los bloques de contenidos son designados de la manera siguiente:

1. Las diferentes culturas existentes en el Ecuador.
2. Costumbres familiares y comunitarias.
3. Mitos y leyendas.
4. Conocimientos sobre la dimensión cósmica.
5. Conocimientos tecnológicos.
6. Concepciones diversas sobre la salud y enfermedad.
7. Normas de ética y moral.
8. Formas de producción en diferentes culturas.
9. Organización social familiar, comunitaria y extracomunitaria.
10. Fiestas y celebraciones rituales.
11. Formas de reproducción de los valores culturales.

12. Cambios económicos, sociales y materiales ocurridos en las diferentes culturas a lo largo de la historia[21].

¿Qué hace concretamente y cómo opera mentalmente una lista de rubros culturales como ésta?

Primeramente, esta lista reparte la cultura entre capítulos según la categorización de un observador no-indígena y, desde luego, según criterios exteriores a la "cultura" indígena. La categorización misma y las denominaciones que utiliza provienen de la antropología, pero de una concepción monográfica de la cultura que pertenece a una fase ya superada de esta disciplina. La dificultad de traducir los títulos de los rubros a las lenguas indígenas pone en evidencia el carácter *exterior* y *ajeno* a las culturas indígenas de las nociones empleadas. A través de esta categorización se impone al conocimiento indígena una significación que no tiene en las sociedades indígenas y que proviene de una tradición científica occidental. El maestro que aborde los contenidos indígenas a través de esta reja interpretativa no se acerca de manera inmediata a la herencia cultural de su pueblo, sino de manera mediatizada por el marco conceptual y clasificatorio antropológico. Eso tiene como consecuencia que *antes* de poder abordarlo, debe haber interiorizado estas categorías adecuándose a una sistematización de su cultura que es ajena a su propia manera de pensar y ver su universo socio-cultural y que *no* agrega/incluye lo que en su sociedad forma un conjunto de elementos inter-relacionados.

Veamos un ejemplo. En las sociedades amazónicas, las "fiestas" son generalmente eventos que reúnen en un sólo lugar grupos de parientes consanguíneos, aliados matrimoniales, y eventualmente personas no parientes. Estos participantes, en parte, conviven en un mismo lugar y, en parte, viven en otros lugares. La "fiesta" o "celebración ritual" es entonces parte de la "organización social familiar, comunitaria y extracomunitaria". En la medida en que la celebración de una fiesta exige la producción artesanal, hortícola y cinegética, la fiesta también moviliza las "formas de producción", y éstas, a su vez, por recorrer a las técnicas de adquisición y transformación, utilizan los "conocimientos tecnológicos". Los discursos rituales que se pronuncian en el transcurso de la celebración evocan "conocimientos sobre la dimensión cósmica" y, a veces, relatan "mitos y leyendas". Estos discursos se pronuncian

para asegurar el bienestar de todos los participantes y, desde luego, implican "concepciones diversas sobre la salud y enfermedad". Como, además, durante la preparación de la fiesta, se imparten recomendaciones sobre las conductas que hay que adoptar para garantizar el desarrollo pacífico de la fiesta, ciertos discursos tocan las "normas de ética y moral" que, a su vez, sustentan las "costumbres familiares y comunitarias". La participación en la fase preparativa y la asistencia a las fiestas y los discursos rituales contribuyen a la transmisión de los conocimientos técnicos, discursivos, cosmológicos, rituales, morales y actitudinales, y, por ende, movilizan diferentes "formas de reproducción de los valores culturales". Como, en la actualidad, las fiestas no se celebran de la misma manera que, por ejemplo, hace medio siglo, los "cambios económicos, sociales y materiales" han tenido influencia sobre las prácticas rituales. Las "fiestas" de un pueblo se puede comparar con las que se celebran en un pueblo vecino o en otras regiones, de manera que se aborda el tema de "las diferentes culturas existentes" en el país.

Vemos, a través de este ejemplo, que la "fiesta" permite tratar todos los aspectos de los 12 capítulos del temario que pretende estructurar el currículo ecuatoriano arriba mencionado. La "fiesta" es un *evento social totalizante* en la medida en que moviliza el conjunto de los factores que conforman una sociedad y cultura y es, por lo tanto, el evento que fundamenta lo que podemos llamar "sociedad indígena amazónica", — el evento que hace *observables* a todos los actores, elementos materiales y discursivos, gestos y comportamientos que hacen "funcionar" la sociedad. Desde luego, nos podemos preguntar, si es realmente conveniente o necesario para fines educativos sacrificar esta unidad funcional, en la cual cada elemento se apoya sobre su contexto indígena — ritual y global —, a un marco analítico que *no* incluye/*no* agrega esta unidad en beneficio de categorías de clasificación que corresponden al pensamiento antropológico occidental y que el maestro indígena tendrá que aprender para poder manejar en su escuela los contenidos de su propia cultura. ¿No sería, al contrario, recomendable elaborar un método de enseñanza que permita al maestro conservar esta visión unitaria de su sociedad y explorarla en distintas direcciones a través de una lógica más cercana a la *praxis* indígena y al pensamiento que la sustenta?

En segundo lugar, la lista utiliza categorías que reflejan la relación entre un sujeto observador y un objeto observado como lo desarrolla la

antropología clásica. Estas categorías imponen a la mente el ordenamiento de un pensamiento que contempla y trata de comprender la sociedad y cultura indígena *desde fuera*. Esto significa que, para manejar esta clasificación, el maestro indígena y el niño, se colocan mentalmente a distancia y fuera de su sociedad y cultura y la contemplan como un conjunto de hechos neutro y ajeno en el cual no están personalmente implicados. Desde luego, el aprendizaje y el uso de este instrumento metodológico para *captar* los contenidos indígenas constriñen al actor indígena a una visión distanciada y exterior a su propia realidad.

En tercer lugar, debemos reconocer que la clasificación de los hechos culturales que los títulos sugieren no es unívoca. Un mismo hecho cultural puede atribuirse a varias de estas categorías. Fuera del tema de la "fiesta", podemos mencionar, por ejemplo, que el de la producción de yuca entra en el capitulo "Costumbres familiares y comunitarias" por el tipo de cooperación que requiere, en el capítulo "Conocimientos tecnológicos" por los elementos técnicos que implica, en el capítulo "Formas de producción en diferentes culturas" en la medida en que es parte de la forma de producción agrícola, y en el capítulo "Fiestas y celebraciones rituales" en la medida en que la producción puede invertirse en prestaciones rituales. Una orientación más reciente de la antropología —la antropología simbólica e interpretativa— enseña precisamente que "todo está en todo", que cualquier elemento cultural, material o espiritual, tiene una *significación* en los distintos niveles de la cultura: una olla de barro puede ser la imagen del mundo por su forma y la decoración que lleva, relacionarse con la organización social por el rol que cumple en los intercambios y por la manera en que se fabrica, estar vinculado al ritual en el cual se utiliza para hacer ofrendas, puede ser un hecho económico cuando entra en circuitos de intercambio o compra-venta, y, siendo el resultado de un proceso de fabricación, es un fenómeno técnico. Frente a este modo de existencia que implica un objeto material o simbólico en todas las esferas de la cultura, la categorización que mencionamos aparece propiamente como un artificio que separa lo que, al contrario, debería comprenderse como un todo, sobre todo desde el punto de vista de su significación en el universo indígena. Separar los elementos culturales de su contexto y función social y de su significación simbólica para colocarlos en categorías apriorísticas que no se puede justificar en términos de la experiencia del sujeto indígena y contemplarlos por lo que son por si mis-

mos pero a través del prisma del observador ajeno a la cultura y sociedad indígena, es decir, a través de percepciones pertinentes en la sociedad dominante, es someter la cultura indígena a un trato *folclorizante* (puesto que el *folclor* es precisamente un producto destinado al consumo de aquellas personas que son ajenas a las sociedades indígenas, pero que gozan *estéticamente* de lo pintoresco, colorido, curioso y extraño que son los elementos culturales de *otra* cultura, la indígena).

En cuarto lugar, la falta de univocidad de las categorías empleadas en esta clasificación y su artificialidad en relación a la comprensión globalizante que caracteriza la visión indígena del mundo tienen como consecuencia que estas categorías no cumplen con una función lógica operativa que permitiera ganar, por medio de su manejo, una mayor comprensión de la realidad indígena. Las categorías en sí no sirven más que para *catalogar* los hechos culturales indígenas, hacer inventarios, pero *no articulan* entre ellos los contenidos que abarcan. En la medida en que la función de estas categorías se limita a yuxtaponer inventarios de elementos culturales en casilleros separados, esta función puede llamarse *paratáctica*, y el modo de clasificación que resulta de este procedimiento sería entonces un *modo paratáctico*. El esfuerzo de asimilación de estas categorías que el maestro debe hacer para rescatar su cultura en forma de inventarios paratácticos de elementos culturales es poco productivo, puesto que estas categorías de inventarios sólo delimitan campos de la realidad de manera empírica y con criterios de pertinencia occidentales, no indígenas, mas no tienen propiedades lógicas claramente definidas y mutuamente articuladas que permitieran analizar la realidad y alcanzar un mayor grado de comprensión de ella.

Se puede argumentar con buena razón que el uso de un marco conceptual occidental y ajeno al universo cognoscitivo indígena se justifica por el afán de articular el mundo indígena con las concepciones científicas occidentales y, de esta manera, abrir la formación del maestro y de sus alumnos a las exigencias de la educación secundaria y superior. El inconveniente de la categorización cultural descrita reside entonces no en el hecho que tenga su origen en una disciplina científica occidental, la antropología (aun cuando se trate de una antropología ya algo caducada), sino en el hecho que, por su naturaleza empírica y poco rigurosa, que se manifiesta en su modo simplemente paratáctico de operar, carece propiamente de las calidades científicas requeridas para poder cumplir con la función formativa intelectual que le incumbe. Es-

ta primera crítica, desde luego, se dirige a la deficiencia pedagógica de este marco clasificatorio de la cultura.

Desde el punto de vista político, una segunda crítica es pertinente entre las que anteriormente formulamos: aquella que se dirige a la relación de sujeto a objeto que estas categorías establecen entre el maestro, respectivamente el alumno de la primaria, y su sociedad y cultura, relación que a su vez tiene su origen en las actitudes implícitas en la investigación antropológica que confronta a una persona ajena a la cultura indígena, el sujeto observador, con ésta, que se convierte en un objeto de estudio. Formar maestros y alumnos como observadores y analistas de su sociedad que cumplirían este papel de una manera semejante al antropólogo, es decir, desde una visión exterior y distanciada, sin sentirse personalmente implicado y responsable del destino de su pueblo, lleva a una valorización puramente discursiva, mas no activa y práctica de la cultura y, desde luego, falla en el objetivo político.

Hemos visto las críticas, a la vez pedagógicas y políticas, que afectan el instrumento conceptual de origen antropológico que los programas de educación intercultural utilizan para captar los contenidos indígenas, clasificarlos y ordenarlos para su uso en el currículo y en los materiales pedagógicos, es decir, para transformar el conocimiento indígena en contenidos escolares. Frente a estas críticas surge la preocupación por una *alternativa*. Podemos preguntarnos si es posible imaginarse otro marco conceptual que tenga las mismas dos funciones de captar y convertir el conocimiento indígena en contenido escolar y de articularlo con el lenguaje científico occidental, pero que cumpla estas dos funciones, por un lado, con mayor eficiencia formativa, y, por el otro, revalorando la sociedad y cultura como un *campo de acción* para un actor socialmente responsable, respetando así el objetivo político de las organizaciones indígenas, en vez de reducirla a un *campo de observación* para indígenas distanciados de su sociedad y cultura.

Como respuesta a esta inquietud, expondré una visión *sintáctica* de la cultura que conduce a una estrategia pedagógica que desarrolla sus contenidos a partir de una *actividad*.

Un modelo sintáctico de cultura

Oponemos a la visión *paratáctica* de la cultura que, con el propósito de inventariar elementos culturales y volverlos operativos peda-

gógicamente, *yuxtapone* una serie de rubros debidamente etiquetados y denominados —las categorías culturales que acabamos de examinar—, una visión *sintáctica* de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir, de las *actividades* humanas. Desde luego, dentro de nuestra perspectiva alternativa, la *cultura* no es un conjunto de elementos, materiales y espirituales, que se trataría de inventariar y clasificar, para poder observarlos, examinarlos, comentarlos y explicarlos de alguna manera; sino ella es lo que los seres humanos *producen* en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos. En este sentido, la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas.

En relación a este proceso (la actividad), el conocimiento indígena ya no aparece como un bien almacenado y guardado en un sitio —la cabeza de los actores o los libros—, sino como un *factor productivo funcional* que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad) y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio.

Según esta concepción de la cultura, la fuente del conocimiento indígena no son las personas tomadas aisladamente, como conocedores e informantes, sino las personas tomadas en su *situación* y en su papel de *actores*, de productores, sea individuales sea cooperando entre varios, es decir, *socialmente*. De esta manera se enfoca el conocimiento indígena siempre de manera contextuada en la situación real de su existencia socio-cultural, de su operatividad y funcionalidad. En nuestra perspectiva, la "fuente" propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la *actividad*, en el proceso mediante el cual todos los actores —niños, maestros y comuneros, arriba considerados como categorías de "fuentes"— ya no expresan su conocimiento a solicitud del maestro y en respuesta a un tema escolar preconcebido y tratado en el aula, sino *participando* en una serie de acciones *con* sus competencias, habilidades, saberes que a través de estas acciones se activan y se *objetivan* en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados.

Querer captar el conocimiento indígena y la cultura indígena en su proceso de producción en el cual se actualiza: tiene su *función* y toma su *forma*, exige que se vincule la enseñanza escolar con las actividades de la comunidad, es decir, que se realice la enseñanza fuera del aula y se la haga participar en la vida de la comunidad, lo que, desde luego, implica un cambio fundamental en el funcionamiento de la escuela.

Con el fin de rebasar las consideraciones generales e ilustrar las implicaciones conceptuales y pedagógicas que esta visión de la cultura y del conocimiento indígena tiene. Expondremos el ejemplo concreto de una temática que podría darse en una escuela indígena y que se desarrolla a partir de una actividad.

La siguiente oración expresa de manera concreta, pero genérica, en qué consiste lo que llamamos una actividad productora y actualizadora de cultura y conocimiento indígena:

"El ser humano produce cosas yendo a la naturaleza a sacar sus materiales para transformarlos con el fin de satisfacer una necesidad (de forma social)".

Esta frase general se puede inmediatamente concretizar en forma de una actividad específica que se lleva a cabo en una sociedad indígena y que, para dar un ejemplo, podría enunciarse de la siguiente manera en la sociedad amazónica huitota:

> *Maai, kaï fakuaidïkaï joraimo zaibïkï rïllena!*
> "Vamos a anzuelear al lago para comer zaibk!" (pescado machucado mezclado con tucupí/casaramán=salsa picante)

Un maestro puede pronunciarla tal cual para iniciar una *unidad de aprendizaje* conforme a nuestra concepción de currículo de primaria que desarrolla las actividades pedagógicas *a partir de una actividad social*. Desde luego, he traducido la oración general del castellano por un *ejemplo* enunciado en lengua huitoto que significa al mismo tiempo una *actividad* que se realiza en la vida cotidiana de una comunidad huitota y, desde luego, es parte de la práctica social indígena, huitota, en ocurrencia. El Huitoto, cuando realiza esta actividad (con todo lo que ella implica a nivel de manejo gestual y de conocimientos), *produce* (si nos ponemos del lado del *sujeto*) o *reproduce* (si nos ponemos del lado más objetivo del observador) su cultura, *sin que lo sepa ni se preocupe por ello*. Eso significa que, con este método, el aula se acerca a los

"hechos culturales" implícitas en la *actividad* tal cómo existen y se practican *subjetivamente*, y no como a hechos de antemano objetivados —por ejemplo, por la intervención del pedagogo: su discurso descriptivo y explicativo, sus representaciones verbalizadas y categorizadas a través de términos y nociones externos a la sociedad local.

Podemos calificar la relación de los contenidos entre la primera oración, en castellano, y la segunda, en huitoto, como una relación entre lo *general* y lo *particular*, que se expresa mediante términos *genéricos*, de un lado, *específicos*, del otro.

Eso traza en seguida y de manera bastante precisa y concreta, por un lado, el camino que el candidato indígena al magisterio debe recorrer para aprender a manejar el metalenguaje curricular de la primaria, y, por el otro, las tareas que se plantean al docente encargado de su formación.

Veremos más claro explorando las propiedades de este *modelo genérico*.

Para este efecto, yuxtaponemos las partes constitutivas de estas oraciones en dos columnas:

ACTIVIDAD GENÉRICA *castellano*	ACTIVIDAD ESPECÍFICA *huitoto*
1. el ser humano	1. nosotros
2. produce	2. anzuelear
3. cosas	3. (pescado)/*zaibk*
4. yendo a sacar sus materiales	4. (carnada,varilla)/(pezcado)
5. en la Naturaleza	5. al lago
6. para satisfacer sus necesidades de índole social	6. comer *zaibk* (con casave)

Examinemos las propiedades de este modelo:

1. A diferencia del modelo "monográfico" que contempla la cultura como un conjunto de elementos objetivos por inventariar y examinar desde una posición de observador exterior, la oración que enuncia los factores genéricos o específicos que participan en la producción de cultura se formula desde la posición del sujeto-productor ("yo", "nosotros"). La reflexión parte de la subjetividad —del *ego*— del productor empeñado en realizar una actividad socio-cultural cuyos conocimientos propios (saberes y

saber-hacer, competencias y habilidades), por esta vía, son asumidos como existentes en el sujeto, el cual los usa, realiza y objetiva en su actividad. De ahí que el enfoque del modelo propuesto no desprende al alumno de su mundo, ni de su rol de actor en su propia sociedad, como lo exige el modelo "monográfico", "objetivo" de cultura, sino lo obliga a verse como sujeto de su propia sociedad y como actor *a priori* capaz y habilitado para la realización de todas las actividades que producen su cultura; desde luego, él es responsable de la manera en que reproduce ésta o, eventualmente, la modifica en función de sus criterios (opciones, preferencias) personales, subjetivos.

2. Como el modelo "monográfico", el nuevo modelo contiene categorías que no son forzosamente unívocas para el alumno al principio, como aparece en los puntos 3. y 4. donde hacemos figurar respuestas que los alumnos de una clase pueden dar cuando se les pide concretizar las categorías genéricas con elementos de la actividad.

   Pero estas categorías, en general, como en el ejemplo escogido, no presentan grandes problemas y se superan rápidamente gracias a la lógica que liga las categorías entre ellas;
   – para levantar la ambigüedad en el punto 3., basta con precisar que la actividad productiva "anzuelear" apunta primero al "pescado", y no al "*zaibïki*", que es parte del *fin* al que se quiere llegar: "comer";
   – en el punto 4. se aclara que "la varilla" y "la carnada" tendrían aquí su sitio como "materiales" si se contemplara la producción del *instrumento o medio de trabajo*, en vez de la producción de pescado.

   Esta facilidad está ligada a la segunda propiedad que veremos en seguida.

   Falta aclarar el caso del "pescado" que aparece en dos categorías: es "él que se produce" y "él que se va a buscar"; con mayor exactitud —y en eso el castellano permite introducir una distinción que no conocen todas las lenguas—, el hombre produce "pesca-

do" yendo a buscar "pez": la producción coincide con la adquisición, lo que es lo propio de las actividades de caza, pesca y recolección.
El caso de esta doble *valencia* del "pez-cado", nos incita en seguida a precisar el "modelo" en su categoría de "producir" comparando la pesca con anzuelo con otra actividad productiva como la de "tejer un canasto". Este ejemplo nos hace observar que lo que buscamos en el bosque, las fibras (el tamshi) no es lo que se produce, el canasto, de ahí que es necesario distinguir, dentro de la actividad de producción, la de la adquisición de la materia prima y la de su transformación en objeto o producto.
Estos pasos aclarativos ilustran al mismo tiempo la manera en la que opera lo que llamamos el *método inductivo intercultural* que sistematiza e interpreta los datos etnográficos aportados por los alumnos mediante *nociones* expresadas en castellano que reciben su definición con referencia a la experiencia social del alumno y a través de un manejo reflexivo, operativo de la lengua castellana.

3. La tercera propiedad del modelo consiste en que, por un lado, las categorías enunciadas corresponden, en su genericidad, a las grandes categorías sintácticas, y en que, por el otro, las relaciones entre ellas imitan y reproducen las relaciones sintácticas del lenguaje ligando a una acción (el núcleo del predicado, 2.) un complemento de agente (el sujeto, 1.), un complemento de objeto o paciente (3.) y un complemento final (6.), con un complemento circunstancial complejo en el intermedio (4.) que se encuentra provisto de un complemento de lugar (5.) y que incita a mayor análisis y lleva, como lo mostramos, a la distinción entre "adquisición" y "transformación".

La oración inicial se ve desde luego ampliada de la siguiente manera:

"El ser humano produce cosas transformando materias que va a adquirir en la Naturaleza para satisfacer sus necesidades sociales."
Lo opuesto de esta *articulación sintáctica* de categorías genéricas que reciben su contenido socio-cultural particular y concreto de acuerdo a la actividad contemplada y al contexto en que se los

implementa, el modelo "monográfico" pega etiquetas sobre recipientes cuyos términos no se encuentran en una relación de exclusividad, y por eso no se lo podría llamar ni siquiera un modelo paradigmático; esta no-exclusividad tiene, además, el inconveniente de producir más dudas que iniciativas convencidas en el sujeto-aprendiz. Se lo puede considerar como *paratáctico* por el hecho que instaura una simple yuxtaposición de "clases" sin ofrecer medios conceptuales suficientes para formarlas.

En cambio, el modelo *sintáctico* se caracteriza por operar mediante elementos de una lógica general, si no universal, por la que el ser humano llega a expresar sus relaciones con el mundo (lo que no quiere decir que estos elementos sean gramaticalizados en la misma forma en todas las lenguas). Se trata, desde luego, de *explicitar* en castellano, lo que para todo alumno está presente en su universo de conocimientos y lo que él ya está manejando de alguna manera al interior de éste, con sus gestos y la palabra.
Aun tomando en cuenta que entre las lenguas indígenas existen unas u otras cuyas categorías y relaciones sintácticas medulares varían de las lenguas con la estructura que nos es familiar y que, básicamente, relaciona Sujeto, Verbo y Objeto (p.ej. las lenguas ergativas, lenguas sin sujeto obligatorio), el alumno, al pasar al castellano, está llevado a interiorizar su estructura que es la que estamos transponiendo a la formulación genérica de la actividad productiva.

Pero, dicho sea a parte, nada impide que uno se proponga a meditar sobre un modelo sintáctico alternativo que corresponda a la estructura de tal lengua indígena particular[22]. Sin embargo, en la medida en que el castellano constituye *de todas maneras* un objetivo de aprendizaje escolar, usar categorías sintácticas que también son las del castellano, puede aparecer además como un medio adecuado para traducir la realidad indígena y las reivindicaciones que de ella derivan a una forma de explicitación y explicación que es inmediatamente asequible a los miembros de la sociedad dominante, y que, desde luego, expresa el universo sociocultural indígena que queda generalmente replegado y encerrado detrás de las barreras de su lengua y fundamentalmente

incomprendido por los observadores exteriores ignorantes de la lengua indígena.

4. Una cuarta propiedad del modelo *sintáctico* consiste en que enuncia, por la naturaleza genérica de sus categorías y las relaciones que lo organizan, una realidad general que es común a todas las sociedades amazónicas (y más allá de ellas, a las sociedades rurales), de manera que el alumno capta (elaborando y precisando) los conceptos genéricos a través del juego de preguntas y respuestas inducido por el docente, y por medio de ellas, se refiere a e identifica los hechos específicos de su sociedad y cultura. De esta manera, la enseñanza no da un mensaje, sino es un "pensar juntos". Y este *co-pensamiento* apunta a que el alumno logre un manejo activo de los conceptos y de sus relaciones, que, al principio se apoyan necesariamente sobre referentes concretos —los contenidos particulares de la experiencia del alumno—, pero que poco a poco se liberan de éstos y se vuelven instrumentos de reflexión y especulación y operan, desde luego, en un nivel superior de abstracción al que me referí al inicio.

5. De esta cuarta propiedad deriva una quinta: sus componentes permiten inmediatamente diseñar una estructura curricular genérica en cuatro ejes: (1) Objeto/Recurso Natural, (2) Medio ambiente/Naturaleza, (3) Transformación/ Técnica, (4) Fin social/Sociedad. Sus contenidos se especificarán mediante sub-categorías (*variables*) que están susceptibles de ser ampliados por contenidos escolares particulares de cada *pueblo*. Veamos cómo, a través de estos cuatro ejes, es posible producir contenidos escolares mediante un proceso de *explicitación* de lo genérico a través de lo específico, utilizando categorías intermedias cada vez más estrechas (*variables*, *sub-variables*, ...) que orientan la atención y observación, la descripción y el análisis, con el fin de *descubrir* la realidad implícita en la acción, de diversificar los conocimientos y, por esta vía, crear la condición para el desarrollo de mayores capacidades de síntesis e interpretación.

   Cuando enfocamos el objeto, que es el resultado de la actividad productiva, o el recurso natural, a partir del cual se elabora el

producto (eje "Objeto/Recurso natural"), diferentes tareas pedagógicas posibles se presentan: se puede *identificarlo*, ubicarlo dentro de una *clasificación*, observar y dar cuenta de sus *características*, de su *comportamiento* o de su *función*. Cada una de estas *variables*, la podemos analizar con más detalle, sub-dividiéndola en diferentes aspectos, con el fin de afinar la observación del alumno e incitarlo a profundizar el conocimiento del objeto o recurso natural, sea a partir de su propio conocimiento y experiencia, sea con los aportes del maestro, quien recurrirá, a la vez, a los conocimientos y criterios usados en su pueblo y a los que constituyen los contenidos escolares de un currículo de primaria convencional, combinando y *articulando* de esta manera conocimiento indígena con conocimiento escolar.

De la misma manera, los otros tres ejes se dejan analizar en sus componentes o *variables.* Así, por ejemplo, el eje "Medio ambiente/Naturaleza" se analiza en términos de las siguientes *variables*: *tipos de ecosistemas, hábitat, nicho ecológico, adaptación, población, ciclos astronómicos, climatológicos, biológicos* y *de actividades.* En el eje "Transformación/ Técnica", se distinguirán diferentes *tipos de procesos de transformación/producción* (la caza, por ejemplo, puede realizarse con escopeta, con perro, con lanza o con trampa), el *objeto de trabajo,* los *medios de trabajo,* el *proceso* (de transformación), la *fuerza de trabajo,* y, como una ampliación de ésta, la *cooperación;* pero también se incluye una variable que examina los cambios, la evolución histórica: *alternativas frente a los impactos negativos sobre el medio.* Y, finalmente, el eje "Fin social/Sociedad" se detalla y profundiza a través de *variables* como: *bienestar/salud, evento social totalizante* ("fiesta"), *pueblo indígena* y *territorio* (que incluye las relaciones con el estado nacional). No entramos aquí en los detalles de las sub-variables que facilitan la profundización y diversificación del conocimiento en el seno de cada variable. Se entiende que el proceso que contemplamos parte de lo genérico y procede hacia lo específico, lo que constituye el saber y el saber hacer concreto y preciso en cada pueblo *a propósito* de una actividad y lo que, una vez analizado y explicitado, da lugar a la articulación con los saberes escolares convencionales que se aprenden en todas las es-

cuelas del país. Con eso se evita la eventual marginación de los alumnos indígenas que resultaría de una formación que se *limitaría* al universo cognoscitivo indígena. (Ver cuadro en anexo al final de éste artículo).

Resulta entonces que la misma estructura curricular de primaria —que, también, sirve de instrumento pedagógico referencial en la formación del maestro— se basa sobre un modelo sintáctico de producción de contenidos escolares interculturales que enuncia un sentido general, relacionado a la actividad productora y transformadora de la naturaleza en cualquier sociedad y cultura, un modelo que se apoya sobre categorías unívocas, articuladas entre ellas de manera sintáctica, en conformidad con y reflejando la estructura sintáctica básica de la lengua en que se expresan (el castellano). Estas categorías son genéricas y, desde luego, si se deben relacionar con la experiencia, incitan a los maestros y alumnos a *explicitar* —referirse a, enunciar y sistematizar— los contenidos específicos de sus pueblos, lo que, al mismo tiempo, da lugar a su *articulación* con los saberes escolares convencionales. Estas propiedades del modelo hacen que una estructura curricular *única* es capaz de captar, expresar y orientar el trato de los contenidos de todos y cualquier pueblo de la Amazonía (y, más allá, de cualquier sociedad rural), y que la educación intercultural tiene con eso un instrumento único que dispensa a los pedagogos de la creación de un currículo específico para cada pueblo[23].

Cabría ahora profundizar nuestras concepciones del proceso de *explicitación de los contenidos específicos* a partir de sus términos de referencia genéricos y de la *articulación intercultural de contenidos*. Enfocar en seguida la descripción de procedimientos cognitivos sería privilegiar una visión técnico-pedagógica e intelectualista del proceso de enseñanza-aprendizaje y olvidarse de que éste se desarrolla siempre en determinada situación política y, que por consecuencia, las relaciones interpersonales (y entre ellas las pedagógicas) están condicionadas por las estructuras sociales más amplias que colocan a cada persona en su *sitio* dentro de una sociedad global, estratificada y jerarquizada —dinamizada por las relaciones de dominación/sumisión—, donde cada una actúa con las facultades corporales, cognitivas y discursivas adquiridas y las representaciones y valores interiorizados en su proceso de socialización. Sería olvidar también que el proceso propiamente pedagógico e

intencional sólo abarca determinados lapsos dentro del desarrollo global de las vidas personales y que, desde luego, la orientación que cada alumno desea darle (sus motivaciones y sus fines) depende en gran medida del contexto general de cada vida personal, del interés con que cada uno escoge, prefiere y se decide por determinadas alternativas y posibilidades que las coyunturas de vida le ofrecen dentro de la estructura política global.

El formador que no es capaz de abrirse a esta visión global que enmarca su actividad pedagógica y de contemplar (analizar y objetivar), a la vez, los factores políticos condicionantes de la subjetividad del alumno y las motivaciones personales variables dentro de las estructuras políticas que definen el espacio de la libertad subjetiva, desarrollará su actividad pedagógica apoyándose exclusivamente en el aparato organizativo y normativo institucional en y con que trabaja y asumiendo a-críticamente sus rutinas. O dicho en otros términos, participará como simple *actor funcional* en las estructuras y valores que se realizan y se manifiestan en el ejercicio de las jerarquías y prioridades de la sociedad global con las que todo proyecto educativo tiene un vínculo administrativo y "orgánico" (en la medida en que se subordina a directivas que le llegan "desde arriba").

Resulta, entonces, que tenemos que mirar, primero, más allá de los instrumentos intelectuales necesarios para la implementación de un modelo *sintáctico* de currículo intercultural y examinar de qué manera el formador llega a tomar conciencia, enfocar y cuestionar las relaciones políticas de dominación/sumisión en las que el mismo está implicado —como lo son sus alumnos— y cómo logra comprender el abanico pleno de las posibilidades objetivas que motivan y orientan las opciones subjetivas de los alumnos para dar un sentido aceptable a sus conductas aparentemente contradictorias y aclarar, para sí mismo y sus propias estrategias pedagógicas, los factores que fundamentan la *ambivalencia* de sus interlocutores indígenas. El manejo del modelo sintáctico curricular se llevará a cabo, entonces, sobre el fondo de esta toma de conciencia y objetivación de la situación política global y sus efectos condicionantes (mas no determinantes) sobre la libertad subjetiva de sus alumnos, pero este re-posicionamiento subjetivo, el formador no lo obtiene sin un paso formativo propio que consiste no en la ampliación de sus instrumentos técnico-pedagógicos, sino en la introducción en su vida personal de una nueva *experiencia*.

La relación intercultural detrás del uso del modelo sintáctico de cultura

Para los alumnos, es la *práctica motivada*[24] e interactiva (con los formadores), concebida y enmarcada —*situada*— por el programa-/proyecto educativo (que crea sus propias situaciones, el contexto real, práctico), la que activa el potencial de sus disposiciones sicológicas más allá de los condicionamientos socio-culturales (y la que, a su vez, puede llamar a este tipo de apertura) y permite así el ensayo, la percepción, la reiteración y la conversión en rutinas de nuevas facultades (competencias y habilidades cognitivas, verbales y gestuales), — nuevas en comparación con las socio-culturalmente acuñadas que el alumno trae al programa. Esta implementación de nuevas facultades debe realizarse a través de "materias" (contenidos) hechas de las experiencias del alumno, so peligro que el alumno sólo interiorice (memorice y sepa expresar) una nueva terminología (palabras, expresiones) desvinculada de su funcionamiento operativo cognoscitivo. Las nuevas nociones y los nuevos mecanismos cognoscitivos deben aprenderse experimentando su sentido y operatividad en el mundo experiencial propio de cada alumno. Es esa condición la que exige que el formador haya previamente *adquirido* el conocimiento de este mundo de las experiencias vivenciales indígenas, que lo haya hecho suyo — por lo menos hasta un grado suficiente que le haga descubrir su necesidad y el imperativo de proseguir este aprendizaje si quiere cumplir cabalmente con su función de formador de indígenas.

Esta *adquisición del conocimiento indígena* no puede limitarse a un aprendizaje de la etnografía, no puede ser un simple almacenamiento de saberes *sobre* la cultura indígena (como lo sugiere el currículo de naturaleza paratáctica arriba esbozado), la experiencia vivencial del alumno, que el formador debe llegar a *comprender*, no se deja reducir a esta clase de inventario. Para que haya un acercamiento vivencial al mundo experiencial indígena de parte del formador que le permita iniciarse a la comprensión de la coherencia y la lógica particular, que rige la convivencia social en un pueblo indígena y que ha condicionado el desarrollo de las formas de ejercicio de la racionalidad del alumno indígena, el aprendizaje del formador debe hacerse de modo *convivencial*, es decir, de tal manera que el aprendiz socio-cultural, que es el formador que se prepara a sus tareas, se vea *afectado* en su sentido común, en

sus convicciones y sus valores propios por la experiencia vivida del modelo socio-cultural indígena *diferente* del suyo, por la confrontación prolongada de su propia persona con una cotidianidad que implica la alteridad del modelo socio-cultural indígena y que cuestiona las convicciones apriorísticas del formador y hace vacilar su seguridad íntima. La *experiencia* vivida de la alteridad socio-cultural debe ser tan intensa que socave la personalidad del formador y ésta se vuelva obligada y capaz de ampliar su visión al inicio restringida de las posibilidades de vida hacia dimensiones que hasta ahora no existían en su conciencia o sólo como representaciones censuradas, reprimidas o latentes, ya que las sociedades indígenas realizan formas de vida social humanamente posibles, pero particulares y distintas de la forma de vida urbana occidental de la que proviene el educador. En este sentido atribuimos a la *experiencia* convivencial en las comunidades indígenas un efecto *re-formador* producido por un acercamiento decididamente comprensivo a la alteridad irreductible de las sociedades indígenas. Entendemos, entonces, por "aprendizaje del conocimiento indígena" algo que va más allá de un proceso simplemente razonable, algo que lleva a la persona que se compromete con ello a descomponerse y *re-formarse*, es decir, a integrar en su perspectiva de vida nuevas posibilidades de sentir, de pensar y de actuar, que —por lo menos en parte— podían haberle parecido anteriormente como irrazonables, irrelevantes, negativas o simplemente inexistentes.

Para que tal acercamiento re-formativo a la sociedad indígena se produzca, la convivencia en una comunidad debe durar lo suficiente y ser lo suficientemente intensiva para que tanto los comuneros como el formador *dejen caer las máscaras* asumidas rutinariamente, desde el inicio de la relación, para posicionarse, cada uno por su lado, dentro de la relación de dominación/sumisión. Esta relación seguiría enmarcando la interacción entre formador y comuneros, si el primero no se colocara decididamente en la posición del aprendiz-conviviente (¡no del aprendiz-recolector de datos!), es decir, de una persona que por su afán de *comprender* la alteridad encarada en su vida diaria intuye y se vuelve capaz de considerar y asumir formas de vida distintas a la suya integrándolas en sus propios modales y modalidades de interacción.

El descubrimiento de nuevas posibilidades de vivir, la comprensión de una nueva sociedad en su medio natural, y la ampliación de las conductas personales como resultado de la aceptación de nuevos valo-

res conforman esa *aventura re-formadora* de la existencia personal del formador que le sirve de *referencia experiencial*, —la que solo es susceptible de inspirarle una alternativa educativa en comparación con los modelos reproductores de las relaciones de dominación/sumisión, y que solo le habilita para desarrollar, personalmente y frente al aula, una relación con sus alumnos que apunte— más allá de las rutinas verbales, actitudes y conductas que los alumnos producen reproduciendo con ellas la relación de dominación/sumisión — una relación de un nuevo tipo[25], a la vez sorprendente y provocadora, que *trasciende políticamente* la relación convencional de dominación/sumisión, suelta las energías cautivas y motiva la exploración de nuevos campos de la realidad que llevan a nuevos entendimientos creadores de nuevas perspectivas de comprensión y acción. La *ambivalencia* de los alumnos en relación a la sociedad indígena, las "tradiciones", y la sociedad nacional, la "modernidad", constituye el campo de las reacciones de apariencia contradictoria que significan un reto para la comprensión del formador y para su estrategia formadora que, más que en las apariencias, debe apoyarse en el diagnóstico de las variadas motivaciones y fines que orientan las intervenciones y manifestaciones de los alumnos. La significación y las condiciones motivadoras de estas aparentes contradicciones sólo se esclarecerán al formador y lo volverán capaz de integrarlas consciente e intencionalmente en su estrategia pedagógica si su marco experiencial referencial abarca tanto la realidad vivida en la sociedad indígena, como la realidad vivida en la sociedad urbana, y si, en la mencionada experiencia convivencial, ha logrado establecer *relaciones políticamente transcendentes* (es decir, más allá de las *máscaras* y roles convencionales), cuyo valor positivo y enriquecedor le motivará a recrearlas *trasponiéndolas* a las relaciones pedagógicas interculturales con sus alumnos.

En este sentido entendemos que la innovación educativa —dadas las relaciones de dominación/sumisión que codifican las conductas del pedagogo no indígena y del alumno indígena y que condicionan los discursos y conductas ambiguos de ése— no es el resultado de la formación técnica intelectual del formador, sino de su *experiencia* vivencial re-formadora en la sociedad indígena. Pensamos que por no haber diagnosticado con precisión esta condición existencial para que haya cambio en la relación pedagógica, las propuestas educativas intercultu-

rales manejan más forma que fondo, y los diversos modelos que los expertos elaboran no son más que gesticulaciones de diversión que no mueven las estructuras políticas interiorizadas por ambos actores.

La ausencia de un debate argumentado y profesional sobre las diferentes alternativas propuestas, la validez sólo intuitiva, subjetiva, de sus justificaciones, sus ventajas y desventajas, sus limitaciones y potenciales —hecho que ni siquiera es sentido como *falta* en el medio profesional que se limita a "proponer"— es un indicador de que la educación intercultural hasta ahora carece de criterios *valederos* (cuestionados, argumentados) que, a la vez, la fundamenten y permitan su evaluación. Parece que el criterio de "tolerancia" que en la actualidad suele predicarse con tanta insistencia a todos los alumnos indígenas de proyectos educativos interculturales que se pretenden innovadores se aplica también al trabajo profesional y que cualquier propuesta es buena y debe "tolerarse" por el sólo hecho de ser propuesta y de existir. La educación intercultural llegará a cierto grado de madurez cuando haya introducido en su práctica intelectual un manejo *crítico* de sus *a prioris* y de las nociones operativas que de ellos deduce.

La práctica cognitiva y discursiva en la relación pedagógica intercultural

La inter-comprensión intercultural por crear experimentalmente

En este último acápite de nuestra exposición, nos limitamos a dar unas indicaciones referentes al manejo cognitivo y discursivo del modelo curricular sintáctico previamente expuesto.

Estas perspectivas merecerían, por cierto, una mayor elaboración, pero, por su dimensión propia de reflexión, deberían tratarse en un trabajo a parte. Nos importa, sin embargo, mencionar estas perspectivas para ilustrar la complejidad de los problemas educativos interculturales que, hasta donde hemos podido observar, no han sido ni aludidos, ni siquiera sospechados. Mencionar problemas significa abrir campos de reflexión, y nos parece que eso, en la actualidad, es una tarea necesaria para sacar el debate educativo intercultural de sus discursos tautológicos y de su "religiosidad" moralista[26] que, a todo parecer, ha suplantado, en lo que a la educación indígena en Latinoamérica se refiere, el discurso religioso, claramente proselitista y evangelista, en que el Instituto Lingüístico de Verano había fundado sus principios de

la educación bilingüe que ha dominado la educación indígena a partir los años 50 y hasta los del 80.

Si el *marco referencial existencial* constituido por la *experiencia* de vida en las comunidades indígenas — el resultado *reflexivo* y *afectivo* del *aprendizaje del Otro* y de la creación de *relaciones políticamente trascendentes* — es, como dijimos en el acápite anterior, la base sobre la que el formador puede desarrollar una *pedagogía intercultural políticamente trascendente* y capaz de *tomar a cargo* — es decir: enfocar, enunciar, analizar e interpretar en el marco de estrategias educativas — los fenómenos que manifiestan y reiteran, en el aula y en la comunidad, la relación social de dominación/sumisión entre formador y alumno, entonces falta contemplar los medios y pasos cognitivos y discursivos que deben usarse en la implementación del proceso pedagógico que responda a este *encargo* y que se apoye sobre el modelo curricular *sintáctico* que hemos propuesto como alternativa a los currículos basados en inventarios y categorías culturales folclorizantes.

El modelo sintáctico, como hemos visto, parte de un enunciado genérico cuyos términos, tomados como categorías o "ejes" temáticos — "objeto" o "recurso natural", "medio natural", "transformación" y "fin social" —, se trata de *explicitar*, ayudado por una serie de sub-categorías llamadas "variables" y "sub-variables", para profundizar y detallar el conocimiento y la comprensión de la realidad, tanto de parte del maestro (cuando se forma en el manejo del currículo), como de parte del niño (en la escuela primaria).

En este proceso de *explicitación* y de precisión cada vez más detallada de las nociones genéricas contenidas en este modelo *sintáctico*, que, por abarcar a la vez saberes indígenas y escolares convencionales, crea los contenidos escolares interculturales, la diferencia cultural y lingüística entre los sujetos indígena y no-indígena, en el seno de un programa de formación magisterial, por ejemplo, que prepara a los alumnos en el manejo pedagógico de esta estructura curricular, está puesta como *premisa*, y las dificultades y problemas de comprensión e interacción mutua que existen tanto por razones culturales, como por razones lingüísticas, se las asume como *condiciones* de la acción educativa/formativa.

Partimos, desde luego, de la diferencia socio-cultural y lingüística como *objetivamente* dada en las condiciones de vida de dos sujetos que *participan* en el proceso pedagógico. Pero, al mismo tiempo, asumimos, diciendo eso, que los dos sujetos *diferentes* por su acondicionamiento

socio-cultural pueden llegar a *entenderse*, inclusive a *evolucionar/ formarse* simultáneamente en este proceso pedagógico; sin eso, la noción de proceso pedagógico (que supone una orientación y participación consciente, *razonada* de los dos sujetos) no tendría sentido. De ahí que los dos sujetos *diferentes* deben tener "algo en común": disposiciones y un potencial de capacidades y competencias, — o como sea que se quiera llamar estos factores sicológicos comunes, aunque condicionados socialmente en la *forma* de su ejercicio por todas las sociedades. Son estos factores comunes pero diferentemente condicionados que permiten, a través de una práctica e interacción conjunta y motivada, p. ej. en el marco de una programa de formación compartido, *elaborar* una comprensión mutua, cuando, al inicio, no se la puede postular[27].

"*Elaborar* una comprensión mutua" implica entonces dos premisas y dos consecuencias que inciden en la tarea metodológica central de la educación intercultural:

Premisas

A. por una parte, la existencia de la *diferencia cultural y lingüística* entre los dos sujetos, indígena y no indígena, que impide asumir que haya *a priori* intercomprensión en el diálogo que están iniciando;
B. por otra parte, la existencia de *disposiciones sicológicas universales pero socio-culturalmente condicionadas* en los dos sujetos que se encuentran en relación dialógica, de la que la relación pedagógica es una variante.

Consecuencias

a. De ahí resulta la exigencia de *construir* inter-comprensión sobre la base de las *disposiciones* sicológicas universales y, desde luego, de concebir, a título de *hipótesis*, un método que supere progresivamente las barreras de la no-inter-comprensión y que crea comprensión entre los dos interlocutores de orígenes culturales distintos gracias a prácticas motivadas compartidas que acondicionen de una nueva manera el ejercicio de las facultades sicológicas universales;
b. y, finalmente, este método *hipotético* debe validarse (verificarse) *empíricamente* a través de su aplicación y la comparación de sus

resultados con los objetivos inicialmente planteados: la intercomprensión debe producir el proceso formativo esperado.

Sin haber resuelto el problema del dialogo intercultural formativo a nivel de la formación de los maestros y tener una visión, aunque sea hipotética, de como se puede proceder para crear inter-comprensión entre indígenas y no indígenas que cumpla función formativa, es decir, que re-acondicione en nuevas situaciones y prácticas motivadas el ejercicio de las facultades sicológicas universales, no se puede contemplar la pedagogía intercultural correspondiente que cabe implementar en la escuela primaria. Por eso, en el marco limitado de nuestra exposición, indicaremos los medios y pasos de la explicitación de contenidos y de su articulación intercultural que conviene poner en obra en un programa de formación magisterial que reúne alumnos indígenas de diferentes pueblos y lenguas y formadores no indígenas (lo que es el caso de todos los programas destinados a la educación indígena) y que se propone formar a sus alumnos en el manejo políticamente trascendente de un modelo curricular sintáctico, y dejamos del lado la metodología que asume el maestro cuando maneja este currículo con los niños de la escuela primaria.

Partimos de una constatación: todos los programas de formación magisterial indígena utilizan el castellano como lengua de enseñanza y lo utilizan sabiendo que los alumnos indígenas tienen un manejo deficiente de esta lengua. Se supone generalmente que, a través de la inmersión en el uso de la lengua en las clases y mediante instrumentos auxiliares como diccionarios, definiciones verbales y, eventualmente, cursillos de castellano, estos alumnos van a perfeccionarse en el manejo de la lengua. Con esta visión superficial e ingenuamente empírica se evacua el problema del papel que juega la lengua en la formación de competencias y habilidades cognitivas. La visión del mundo y la organización lógica de las nociones y conceptos que el castellano vehicula en el uso discursivo pedagógico que de ellos hacen los formadores y que pretende ser un uso formativo para el alumno, no se cuestionan, ni se relativizan en comparación y por contraste con la visión del mundo que articula la lengua indígena y cuyos elementos y lógica interna se expresan en las *formas de discurso* indígenas. De esta manera, las deficiencias en el manejo de la lengua son diagnosticadas exclusivamente como deficiencias de competencias lingüísticas, mas no son per-

cibidas como expresión de las dificultades en el análisis y la reflexión conceptual de *otro* mundo — el que se manifiesta en el uso de la lengua y los discursos pedagógicos en castellano y que difiere del modo en que las lenguas indígenas y las *formas de discurso* en uso en las sociedades indígenas *piensan* el mundo, es decir, lo segmentan, categorizan y articulan produciendo un sentido que acompaña y sustenta sus prácticas socio-culturales específicas.

Ver estas dificultades significa reconocer que existen *formas de ejercicio de la racionalidad* sustentadas en prácticas sociales particulares y que son diferentes cuando los sujetos-actores se socializan en sociedades rurales (de donde provienen los alumnos indígenas) y cuando se socializan en sociedades urbanas (de donde los formadores son originarios). En las primeras, cada persona maneja gestual, discursiva y mentalmente actividades que implican el ejercicio de racionalidades distintas en lapsos distintos: la recolección en el bosque o en las aguas, la horticultura, la caza y pesca y la fabricación artesanal de enseres domésticos y utensilios de trabajo. La repartición social de las tareas por sexo hace que cada persona, según el género al que pertenece, adquiere formas de ejercicio de la racionalidad que corresponden a la solución de problemas que plantean las tareas concretas que aprende a realizar de manera satisfactoria (aunque, según potenciales personales — "talentos"— que pueden ser diferenciados, en distintos grados de perfección según el canon estético de las sociedad en cuestión). El bajo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas que reside en la predominancia de la energía humana en todos los aspectos de la producción que se encuentra mediatizada y acrecentada únicamente por utensilios manuales, se compensa y completa por un manejo discursivo formal ("oraciones", "rezos", "invocaciones") que da valor de "acto" o *gesto verbal* a ciertas formas de discurso o que sustenta conductas prohibitivas y propiciatorias con la función de aumentar la eficiencia del gesto manual (el trabajo). Se trata aquí de prácticas que los observadores *etnosuficientes*, limitados al uso de su propia forma de ejercicio de la racionalidad, califican de "mágicas" (con lo que califican —y descalifican— prácticas "exóticas", no propias o sólo marginales en el funcionamiento de las actividades en el medio urbano, atribuyéndoles una supuesta irracionalidad que sería incompatible con la vida "civilizada", moderna). En las sociedades urbanas, el tiempo de vida se divide *grosso modo* entre trabajo y ocio; el primero es especializado y se desarrolla en un

marco meramente formal en horarios preestablecidos y ubicado en determinados lugares laborales; mientras que el ocio se vive en el medio familiar y vecinal y tiene la función de restablecer la fuerza de trabajo para los períodos laborales y de reproducir nuevas fuerzas de trabajo (cuidado y educación de los hijos). Existe un doble criterio de división de trabajo: la especialización profesional asigna a cada persona su marco estrecho y específico de tareas, las que se complementan funcionalmente dentro del complejo técnico-industrial y administrativo de la sociedad global; al mismo tiempo las tareas laborales se asumen en gran medida en función del sexo, aunque este criterio tiende a borrarse en la medida en que hombres y mujeres cada vez más se ocupan en las mismas tareas, sobre todo en el sector terciario que se encuentra en expansión. El universo laboral de la ciudad es parte del universo técnico-industrial animado por una economía de mercado, y, desde luego, su funcionamiento obedece a criterios de racionalidad que son propios a este marco técnico, social y económico (causalidad, funcionalidad, productividad, rendimiento...); en el medio familiar y vecinal, sin embargo, intervienen valores y creencias sustentados en el complejo afectivo primario que regula las interacciones familiares y la educación de los jóvenes; en esta última, las interacciones se combinan con discursos y ejemplos actitudinales inspirados en la racionalidad laboral (p.ej. referentes a la disciplina) con el fin de preparar a las nuevas generaciones a sus futuras responsabilidades en el marco laboral, productivo.

La persona rural e indígena es plurivalente, pero la serie de tareas que le incumbe depende del sexo al que pertenece. El profesional urbano es univalente, pero sus posibilidades laborales son menos limitados por su sexo. La persona rural e indígena se desenvuelve en distintos medios naturales según la tarea que efectúa, mientras que la persona urbana trabaja vinculado a un lugar de trabajo (oficina, taller, almacén...) totalmente "humanizado" (mediatizado en relación a la naturaleza). La primera maneja, desde luego, una variedad de habilidades y conocimientos para poder desenvolverse productivamente en los diferentes medios *naturales,* mientras que el segundo dispone de un inventario especializado y limitado de habilidades y conocimientos estrechamente adaptados a su lugar particular y *artificial* de trabajo y a las tareas que en él tiene la responsabilidad de llevar a cabo. En la ciudad, típicamente, el medio familiar está separado del medio laboral, mientras que en las comunidades indígenas existen tareas en las que el hombre y la mu-

jer, inclusive los niños, cooperan en el mismo sitio y tiempo. En este caso, los afectos primarios acompañan las actividades, mientras que, en el medio urbano, éstos están relegados al tiempo de ocio, y en el lugar de trabajo se manifiestan afectos secundarios, es decir, transformados y adaptados al marco organizativo y jerárquico del medio social laboral. Mientras que el marco laboral productivo urbano exige la adecuación de la persona al ejercicio de una racionalidad técnico-científica y establece relaciones formales entre emprendedor y empleado, ambas sustentándose en un cultura de lo escrito (la literacidad), en la sociedad rural e indígena, las relaciones y los acuerdos laborales se manifiestan mediante discursos orales y, en la medida en que éstos tienen valor de actos en un medio social que abarca sociedad y naturaleza, el ejercicio de la racionalidad no se limita a una lógica técnico-científica para la cual el lenguaje no es más que un mediador, sino opera con una racionalidad para la cual el lenguaje es medio y fuerza de trabajo[28].

Crear inter-comprensión entre personas pertenecientes a estos dos universos socio-culturales y naturales/artificiales que condicionan las formas de ejercicio de la racionalidad que se fundamentan en la relación entre determinadas formas de discurso y las prácticas a qué se refieren y que las sustentan, exige crear un *marco socio-cultural experimental* en el cual el discurso pedagógico logra tener su propia referencia práctica para que la forma de ejercicio de la racionalidad que a través de él se expresa tenga sustento en el orden de lo sensible y operativo, es decir en la realidad constitutiva de un experiencia compartida por alumnos y docentes.

La creación de este marco socio-cultural experimental, fuera de deber beneficiar la motivación política de ambas partes implicadas, indígenas y no indígenas, (a lo que arriba nos referimos, *cf.* nota 24), exige, en primer lugar, la selección de profesionales dispuestos a seguir aprendiendo (y que no se satisfagan con descansar sobre sus méritos atestiguados por diplomas) e interesados en el diálogo interdisciplinario. En segundo lugar, los profesionales deben hacer prueba de determinadas cualidades éticas e intelectuales que consisten, por un lado, en conducirse en los actos de manera coherente con la palabra, de manera que lo dicho se vuelva observable y constitutivo de la situación vivencial (el marco socio-cultural experimental), y, por el otro, en saber manejar la palabra como actos en la elaboración de estructuras y me-

canismos cognitivos, de manera que pueda ser visualizada mediante gráficos (listas, cuadros, figuras, fórmulas...).

Crear un marco socio-cultural experimental que sustenta la construcción de la inter-comprensión exige contemplar, a la vez, el marco material en que se desarrolla la formación: la institución urbana con sus locales y aulas, su estructura administrativa y el cuerpo de docentes que son *a prioris* ajenos al estilo de vida en la comunidad, el marco social de las relaciones e interacciones entre alumnos indígenas y docentes no-indígenas en el cual *a priori* se reproducen las relaciones de dominación/sumisión entre sociedades indígenas y la sociedad envolvente (de las que se tiñen las relaciones afectivas interpersonales) y el marco intelectual y discursivo que constituye el campo abierto para la articulación de los dos mundos, a condición que los docentes actúen a partir de esa *experiencia vivencial re-formadora* de la que arriba hablamos y que permite que el marco social dado sea políticamente transcendido.

Abrir el campo de la articulación intercultural de los dos mundos requiere, para que sea significativo para los alumnos indígenas y reproduzca sus propias vivencias, que se incluya en el diálogo pedagógico y en el marco material urbano (las aulas) referencias a las experiencias vividas por los alumnos en sus comunidades y sociedad. Estas referencias son actos de la memoria: los alumnos re-memorizan elementos de sus vivencias y los expresan aportándolos a las clases como contenidos de reflexión, análisis e interpretación.

¿Por dónde empezar y cómo seguir? El orden en el proceso pedagógico cognoscitivo

Si nos proponemos concebir un ordenamiento y una metodología curricular, surgen en seguida dos series de preguntas:

1. ¿Por dónde empezar? ¿Qué aspectos de las vivencias de los alumnos se deben evocar primero, cuáles después, y en qué orden? Y ¿cómo justificar este orden?
2. ¿Con qué marco conceptual proceder a la reflexión, el análisis y la interpretación?

El criterio que debe guiarnos en la determinación del orden temático del plan curricular es el de la posibilidad de crear inter-comprensión sobre la base de las disposiciones sicológicas universales. La inter-comprensión está creada cuando los dos interlocutores con referencia a un enunciado actúan de la misma manera. Los actos pueden ser mentales o gestuales; pero tenemos la seguridad de que la inter-comprensión se haya establecida sólo cuando los actos mentales se traducen en gestos o conductas, es decir, cuando lo que un interlocutor ha entendido se vuelve observable y comparable con lo que manifiesta el otro interlocutor, sea actuando de manera idéntica, sea de manera complementaria. Son los actos consecutivos que confirman o desmienten nuestra hipótesis sobre la inter-comprensión alcanzada.

Podemos preguntarnos, si una respuesta verbal plausible (que corresponde más o menos a la expectativa del otro interlocutor) no es suficiente para confirmarnos la efectividad de la inter-comprensión, ya que este tipo de intercambio verbal suele aceptarse de manera valedera en la vida diaria. Esta referencia a nuestra experiencia diaria, sin embargo, no toma en cuenta el hecho que ésta se realiza generalmente en un medio socio-culturalmente homogéneo: los que conversan y se hacen mutuamente entender son personas del mismo medio socio-cultural y, desde luego, comparten el mismo vocabulario, las mismas formas de expresarse, de ver el mundo y de moverse y actuar en él; existe entre ellas una connivencia *a priori* en cuanto a lo que cada uno puede esperar del otro y generalmente las expectativas se cumplen a través de las respuestas verbales y se confirman en los actos y las conductas que obedecen a rutinas socio-culturales.

En el diálogo inter-cultural, en cambio, este *a priori* consensual no se puede asumir como dado. Al contrario, lo que está dado es la diferencia en el universo socio-cultural con referencia al cual cada hablante e inter-actuante se sitúa. Este universo es el conjunto de las evidencias vivenciales que conforman el *horizonte* (en el sentido fenomenológico de Husserl) de la cotidianidad, y ésa, evidentemente, es distinta para un docente urbano y un indígena del bosque. La palabra de cada uno opera, desde luego, con referencia a evidencias distintas que son el conjunto de las experiencias cotidianas que han dejado huella en la memoria y en las rutinas discursivas y de conducta de la persona (el *hábitus*, si se quiere retomar esta noción, acuñada por Bourdieu [1972] y Elias [1994]) y que motivan y dan sentido a su manera de actuar. En

este caso, el consenso sobre el significado y el alcance práctico de las palabras es algo por lograr, pues no está dado. Mientras que el entendimiento sólo queda verbalmente expresado, no sabemos si lo entendido lo ha sido sólo en su *forma* discursiva (el interlocutor sólo ha memorizado palabras y enunciados) o si lo entendido fue integrado en la estructura cognitiva del interlocutor y le sirve, de ahí en adelante, como instrumento de orientación y acción. Por esta razón, se debe pensar en elaborar la comprensión mutua consciente y metódicamente, verificando el sentido de la palabra en la manera consecutiva de actuar, examinando si ese actuar es consecuente a lo esperado o si diverge de ello. En el último caso, la inter-comprensión *todavía* no se ha establecido y se debe seguir buscándola investigando las razones internas de la acción divergente del interlocutor (su lógica y sus motivaciones propias), con el fin de ajustar el discurso a la base cognitiva y motivadora del interlocutor.

Enfocando estas dificultades de la comprensión intercultural, también se hace evidente que la coherencia terminológica y lógica del discurso docente, así como la congruencia entre éste y los actos facilitan al alumno de otra sociedad y cultura la identificación del sentido de las palabras, ya que éste resulta, por un lado, del sistema de referencias internas del discurso que promueven el re-conocimiento de lo idéntico y de lo lógico- funcional, y, por el otro, de los actos congruentes con el discurso que son observables y que manifiestan objetivamente el valor pragmático de las palabras.

El tema dentro del horizonte de la cotidianidad que permite identificar palabras y actos con el mismo contenido, por lo menos parcial, es la *tecnología*. La tecnología es, según el sistema de conocimiento occidental, el campo donde operan las leyes de la física y de la química. La comprensión de estas leyes es posible para indígenas y no indígenas gracias a las disposiciones sicológicas universales. Desde luego, el docente no indígena puede crear y desarrollar un discurso analítico y explicativo a propósito de la tecnología indígena que crea inmediatamente un nivel de entendimiento pragmático mutuo, ya que la causa diagnosticada verbalmente en un proceso técnico, por ejemplo, el fuego en la fabricación de una cerámica, tiene las mismas consecuencias factuales, la cocción de la tierra modelada, para ambos interlocutores. De la misma manera, el principio de la palanca es usado por los indígenas para mover trozos de madera o armar trampas (Etsa 1996), el

principio del pistón, en el manejo de la cerbatana, etc. El análisis de los procedimientos técnicos permite, desde luego, explicitar los principios físicos y químicos implícitos en el manejo tecnológico indígena y, por ende, crear el mutuo entendimiento de las palabras con referencia a experiencias (técnicas) indígenas que fueron previamente aprendidas por el docente y que ambos interlocutores pueden entender de manera inequívoca gracias a los principios físicos y químicos subyacentes que hacen que la misma experiencia sea compartida en un nivel genérico, ideal.

Sin embargo, cabe tomar en cuenta que, para los indígenas, el significado de los actos técnicos de un proceso no se deja reducir a los principios científicos y que la eficiencia técnica, sustentada por la ley de la causalidad, en la visión del indígena no está garantizada por la aplicación de los principios científicos. Si bien el fuego cuece la tierra modelada, la cerámica a veces resulta rota a finales del proceso; si bien la trampa se cierra en función del disparo de un mecanismo de palancas, el animal eventualmente escapa. De ahí que el indígena remedia a estos azares mediante conductas propiciatorias o preventivas y mediante discursos formales que, ambos, tienen valor de gestos operativos al mismo título que los que arman el dispositivo técnico. La mujer huitoto que cuece una tinaja no debe orinar mientras que actúa el fuego; el cazador de monos bora que abandona la trampa en un árbol no debe mirar atrás cuando se aleja del sitio y, previamente, debe dirigir una plegaria al dueño de los animales lamiendo pasta de tabaco y consumiendo polvo de coca (Etsa 1996). Estos gestos —conductas y discursos— en la visión del indígena son tan indispensables como los actos propiamente técnicos para garantizar el éxito de su actividad.

Por consecuencia, cuando creamos la inter-comprensión intercultural con referencia a los principios científicos y apoyándonos sobre disposiciones sicológicos universales, sólo la creamos a nivel de un *denominador mínimo común* de índole científico, mas no podemos pretender *a priori* agotar con éste la totalidad de sentido que el indígena vincula con el proceso analizado. Los ejemplos citados nos demuestran que el indígena no piensa alcanzar su fin empleando exclusivamente los principios físicos y químicos, aunque éstos estén implícitos en su manejo técnico y motivan parte de su actuar, sino que, además, está motivado para tener mayor eficiencia y a este fin usa de medios gestuales de otra índole: conductas y discursos que toman su sentido en *su* horizon-

te de vida, su entendimiento global de lo que es pertinente en el mundo, en su cosmovisión. Su *ejercicio de la racionalidad* obedece a criterios más amplios que los del pensamiento científico aunque integre este último en su manejo gestual total que abarca la acción de la mano, las conductas y los discursos. Se puede hablar, fuera del manejo gestual, de un *manejo conductual y discursivo* de las fuerzas de la naturaleza.

Un hecho debe retener nuestra atención a propósito de esta particularidad del *ejercicio de la racionalidad* indígena: al docente no indígena le es ajena. Esta forma de ejercicio de la racionalidad no coincide con la del ejercicio de la racionalidad científica tal como se manifiesta en el discurso pedagógico explicativo occidental sobre los temas del mundo material natural y su manejo. Si bien le subyacen, como dijimos, denominadores mínimos comunes de índole científica, conlleva lógicas distintas que son ajenas a la racionalidad científica y con las que el docente no indígena no se identifica o sólo *de lejos*, por ejemplo, pensando en conductas que en el lenguaje de su sociedad se llaman "supersticiosas", como evitar pasar debajo de una escalera, persignarse al pasar delante una iglesia o sentir malagüero al ver un gato negro cruzar su camino. ¿Cómo, entonces, integrar estas lógicas divergentes y expuestas a la crítica del racionalismo científico occidental ("magia", "brujería", superstición") en el diálogo intercultural con toda la seriedad con que lo considera el interlocutor indígena, aun cuando, trasladada al medio urbano, esta seriedad puede ser mitigada en actitudes indígenas *ambivalentes*? Cuando abordé estas lógicas en una clase de ecología, un alumno me interpeló: "Pero, profesor, Ud. mismo no cree en eso que está diciendo; eso son cuentos de viejos; hoy en día ya no creemos en estas cosas." Así lo expresó en la ciudad, en la escuela urbana. Sin embargo, como los profesores nos íbamos a acompañar a los alumnos en sus comunidades durante el ciclo no escolarizado para asesorar sus investigaciones y supervisar sus prácticas, pudimos observar que aquello a lo que el alumno en la ciudad restó validez, recobró vigencia plena en su medio social indígena, ya que los alumnos se conformaban con las conductas propiciatorias y preventivas que en la clase urbana habían desconsiderado. Además, nos tocó observar un caso de desprecio consciente a esta seriedad con que pretendemos se deba tratar el tema del manejo conductual y discursivo de las fuerzas de la naturaleza. Un alumno cocama había aprendido un canto que se dirigía a los seres acuáticos tomando aya-

huasca (un conocido alucinógeno amazónico) con un anciano, y un día se puso a cantar ese canto *como juego*, como para divertirse, cuando estaba pescando en una laguna[29]. La consecuencia era que los seres acuáticos venían a perseguirlo, lo perseguían hasta cuando ya estaba en tierra, luego, cuando dormía, y esta persecución se prolongó hasta que volvió a la ciudad y hasta en el aula del programa de formación. Finalmente, el especialista bora del programa, familiarizado con este fenómeno, lo curó.

Viendo cuan profundamente está arraigada en la *vida* indígena esa lógica divergente de la que caracteriza el pensamiento científico, al punto de condicionar su bienestar o malestar, debemos plantearnos el problema de cómo integrar en nuestro currículo intercultural esta parte de las vivencias y realidades indígenas que no corresponden ni a nuestra manera de raciocinar sobre el mundo, ni a nuestra manera de sentirnos y actuar en el mundo.

No se trata para el docente no indígena de hacer como si tuviera las mismas creencias que los indígenas y se identificara con ellas, como si les diera la misma importancia práctica en su vida que el indígena. Hay que aceptar que los mundos existenciales de ambos son diferentes y partir de esta diferencia sin renunciar a establecer un puente entre ellos. No conviene establecer un juicio valorativo entre ellos, sino reconocer la existencia de formas distintas en el ejercicio de la racionalidad que sustentan más allá del pensamiento propiamente dicho valores existenciales arraigados en la sociedad y su relación con la naturaleza. La forma del ejercicio de la racionalidad es un fenómeno socio-cultural e histórico que es observable en las conductas corporales y discursivas (las formas de discurso) y en los comentarios sobre ellas; por este lado, es un fenómeno de la superficie de la existencia humana. Su valor o funcionalidad práctica, sin embargo, se arraiga en el medio socio-cultural en el cual la persona se desenvuelve, lo que demuestra el hecho de que valores practicados en la comunidad indígena pueden perder su pertinencia e, inclusive, ser negados en el medio urbano por su falta de funcionalidad en este medio. Esta situación explica la manifiesta *ambivalencia* en las conductas del indígena que dependen del lugar donde él ha establecido su vida, aunque sea por un tiempo limitado; dependen del lugar donde él se ubica existencialmente en un tiempo dado.

El discurso pedagógico que pretende abordar el manejo conductual y discursivo de las fuerzas de la naturaleza puede, entonces, *referirse*, por un lado, a los fenómenos observables en la superficie de la vida humana, y, por el otro, al marco socio-cultural e histórico en el cual las conductas y los discursos tienen su plena funcionalidad. Con "referirse" queremos decir que podemos enunciar, en castellano, elementos de conductas y discursos, así como hechos sociales que los enmarcan, que el alumno es capaz de reconocer identificándolos con elementos de su experiencia propiamente indígena. Para eso se necesita de un adecuado marco conceptual interpretativo de la sociedad y cultura indígena que haya acuñado una terminología consecuente y coherente, exenta de toda connotación valorativa que pudiera introducir una superioridad en el punto de vista del sujeto castellano hablante y llevar al alumno indígena a interiorizar esta diferencia valorativa. La *neutralidad de la terminología y de la articulación lógica del marco conceptual* es un atributo indispensable en el proceso pedagógico de valoración de la sociedad y cultura indígena en el contexto de dominación/sumisión.

"Referirse" no es "explicar", es "enunciar", "describir", "dar cuenta", "testimoniar" y es hacerlo en castellano, es decir, en una lengua ajena a las formas del pensamiento indígena. Expresar en castellano —un castellano neutro, no preñado de los valores que expresan la relación de dominación/sumisión, distinto del discurso mestizo sobre los indígenas, sus "costumbres" y su folclor— aquella parte de la vida indígena que está ligada a su forma particular de ejercer la racionalidad en su medio que no tiene equivalencia (o sólo lejana y marginal) en la vida urbana, industrializada, "moderna", y que, desde luego, distingue las vivencias indígenas de las urbanas, es un *acto de descubrimiento*. Un especialista asháninca en Iquitos me lo confirmó. En una clase de ecología, en la cual traté de expresar la relaciones particulares que vinculan en la existencia indígena la sociedad y la naturaleza, dando a entender que los *seres de la naturaleza* (animales, "almas", "espíritus", "dueños de los animales y plantas") son parte de la sociedad indígena al mismo título que los seres humanos, que son sus parientes y que dialogan con ellos, colaboran e intercambian manteniendo equidad y equilibrio (reciprocidad) so pena de castigo, daño o enfermedad, este especialista levantó la mano y quiso intervenir. Lo que hizo es expresarme su acuerdo y su sorpresa al descubrir y entender algo que hasta entonces y en esta *forma*, es decir, expresado en otro idioma distinto del suyo, no ha-

bía escuchado ni pensado; descubrió lo que ya sabía, pero nunca había sabido en esta forma, ni pensado y reconocido en esta forma en un contexto urbano. "Es exactamente como Ud. dice, profesor, pero nadie nunca nos lo ha dicho." Hay momentos estelares también en la vida de un docente.

Cuando el docente se *refiere* a las conductas y discursos que acompañan un proceso técnico, sea de adquisición (cosecha, recolección, caza, pesca), sea de transformación (fabricación artesanal, cocina), puede invitar a sus alumnos a que enuncien y describan estas conductas y las comenten o que repitan, transcriban o graben el discurso. Los comentarios pueden traer ideas asociadas a las conductas que son la forma indígena de su explicación y pueden referirse al origen mítico de la conducta, con lo que ésta se inserta en un sistema más amplio de representaciones sociales. Los discursos, a su vez, asocian ideas al acto técnico que explicitan su sentido implícito en el pensamiento indígena y amplían nuestra comprensión de la lógica indígena; pueden dirigirse a una de las fuerzas de la naturaleza ("animal", "héroes míticos", "ancestros", "divinidades", "dueño de un recurso natural") para que propicie el éxito del acto. Con este método *aludimos* al universo de los *significados indígenas*, que nos es ajeno, pero que junto con los alumnos podemos explorar, sin por lo tanto convencernos de la validez de su lógica que es *existencial* para ellos, mas no para nosotros. Al mismo tiempo, propiciamos la oportunidad para que estos significados existenciales indígenas encuentren expresión en castellano y logren, de esta manera, afirmarse como tales ante la sociedad no indígena. Quitamos las barreras lingüísticas en las que el mundo indígena está encerrado.

Sin embargo, hemos observado que los alumnos invitados a describir en castellano las conductas, traducir los discursos y expresar los comentarios ligados a los actos técnicos a menudo y con mayor facilidad utilizan los términos del castellano que están a su alcance inmediato, y éstos son los del lenguaje con que el mestizo, vecino del indígena, habla de los hechos indígenas desde su visión y con su apreciación desvalorizante, — un lenguaje que, desde luego, ve la realidad indígena *desde afuera* a través del lente deformador de las relaciones de dominación/sumisión. Al aprender el castellano y al usarlo en su interacción con el medio mestizo de su entorno, el indígena no tiene otro medio que recorrer a los términos que este medio le ofrece para referirse a su propia experiencia socio-cultural. Así los Huitotos y Bora de la Amazo-

nía peruana hablan de un "baile típico" cuando organizan una de sus fiestas tradicionales, pero con este término sumario sólo significan que se trata de algo que les es propio y se distingue de las costumbres mestizas o nacionales, mas no evocan ninguna calidad específica del evento que están celebrando: a qué carrera ceremonial pertenece, a cuál de sus fases corresponde, qué intercambios implica, qué actores y accesorios intervienen, qué significado tiene, etc. Nada de la concepción compleja y filosófica del ritual indígena se expresa con este término. En cambio, por ser "típico", se entiende que el evento interesa a los espectadores exteriores y suscita la curiosidad de los turistas, por lo que el hecho socio-cultural se vuelve un hecho folclórico y un recurso económico, el cual, hoy en día, los indígenas saben aprovechar. Sin embargo, para tal provecho, basta con producir un efecto material pintoresco sobre el espectador, basta con darse las apariencias del indígena; el pensamiento propio que se expresa en los discursos rituales, para este efecto, puede omitirse, y se omite por haberse olvidado en su mayor parte: las nuevas generaciones que se fueron a la escuela no hicieron los aprendizajes necesarios y las generaciones anteriores no insistieron en trasmitirlos. Sólo quedan fragmentos de memoria en algunas personas ancianas. Pero aún en esta situación, es posible rescatar la memoria fragmentaria y, a partir de la evocación y el estudio de los discursos en lengua indígena, desarrollar con los alumnos una reflexión en lengua castellana sobre el sustento discursivo y filosófico de sus practicas rituales, no en los términos genéricos, reductores y "exteriores" del medio mestizo, sino esforzándose a buscar o crear equivalencias terminológicas en castellano para todos los elementos específicos del ritual mismo y de los discursos que lo acompañan y sustentan. Este esfuerzo, al mismo tiempo, cuestiona el discurso mestizo sobre el mundo indígena y sus implicaciones despreciativas, es decir, cuestiona el castellano que el alumno mismo maneja y cuyos valores ha interiorizado en el contexto de la relación de dominación/sumisión. El examen crítico del discurso mestizo es entonces revelador de las relaciones políticas implícitas que éste vehicula, y la búsqueda de un lenguaje castellano alternativo es la señal de una voluntad de *autonomía*, de liberación de las relaciones de dominación/sumisión dadas en el manejo del castellano y de afirmación, ante la sociedad dominante, del universo indígena de valores, prácticas e ideas. A este esfuerzo crítico y creador de un discurso *autónomo*, el marco conceptual interpretativo puede activamente contribuir me-

diante propuestas y sugerencias que derivan de su mirada neutra y genérica sobre la *sociedad indígena* y que especifican los fenómenos propios de cada pueblo en los términos más adecuados, sin caer en las simplificaciones y reducciones del discurso mestizo común y corriente.

Si reconocemos, por un lado, que el discurso lógico científico— físico, químico, lógico-matemático— sólo es capaz de enunciar *denominadores mínimos comunes* de sentido identificables por ambos actores interculturales gracias a sus disposiciones sicológicas universales, y que, por otro lado, al universo socio-cultural propiamente indígena sólo se puede referir *alusivamente*, a través de un marco teórico interpretativo previamente y explícitamente elaborado, entonces el docente no indígena debe aceptar *a priori* que el sentido que su discurso pedagógico *puede* producir siempre tiene un campo operativo *limitado* porque, como pedagogo y aprendiz de una cultura indígena, nunca llega a controlar e implicar intencionalmente la totalidad de las asociaciones de sentido que sus palabras evocan en la memoria y en el campo referencial de la experiencia indígena de los alumnos; y eso con mayor razón, cuando sus alumnos pertenecen a diferentes pueblos indígenas. Reconocer el alcance limitado de las operaciones lógicas efectuados por medio del lenguaje científico y el marco teórico interpretativo en comparación con la totalidad del universo asociativo indígena vinculado a los términos empleados —el universo "simbólico" indígena relacionado con las realidades evocadas en el discurso pedagógico— se vuelve un requisito indispensable para el docente indígena que pretende fundamentar sobre una base *realista* el proceso formativo que impulsa y lleva adelante. Con eso nos oponemos a las pretensiones de control y manejo total del educando como las afirma la pedagogía occidental "mono-cultural" que opera en un medio socio-cultural homogéneo.

El universo socio-cultural indígena no es reductible ni al lenguaje científico, ni al marco teórico interpretativo. Todo lo que puede hacerse es *acercarse* a ello mediante el metalenguaje científico y teórico cuyos instrumentos conceptuales se afinan en la medida en que el aprendizaje de la alteridad indígena avanza y progresa. El metalenguaje, gracias a su capacidad evocatoria que va más allá de sus contenidos definitorios y lógicos manejados por el docente no indígena, tiene la propiedad de actualizar en la memoria y en el imaginario del alumno indígena sus vivencias familiares y comunales, sus experiencias productivas y discursivas, y la limitación de retener en el manejo operativo y explíci-

to en la clase sólo aquellas categorías de sentido que el docente ha seleccionado para implementar el proceso práctico formativo. De esta manera, la formación lógica conceptual e interpretativa del alumno se sustenta en las referencias vivenciales actualizadas por la memoria, pero para que el docente no produzca un efecto reductor que haría creer al alumno que el único valor de lo dicho reside en lo lógicamente manejado, él, si es consciente del alcance limitado de su discurso pedagógico, lo empleará con el *relativismo adecuado* dando a entender, a cada paso de sus demostraciones, que la interpretación expuesta no es ni definitiva, ni de valor absoluto, sino, precisamente, *propositiva* y permite alternativas de interpretación, y que se trata de una interpretación entre otras posibles, pero que exigirían —en cada caso— un trabajo teórico previo que les garantice la coherencia y completud interna y adecuada a la diversidad socio-cultural existente entre los pueblos indígenas. De esta manera, la *tensión intercultural* debida a la no coincidencia (o no reductibilidad mutua) entre el raciocinio lógico demostrativo del docente y el universo simbólico indígena asociado y co-evocado dinamiza el proceso pedagógico intercultural, pues mantiene virtualmente abierto un *campo de descubrimiento* para ambos actores: para el docente, el del universo socio-cultural indígena por comprender, para el alumno, el de las estructuras interpretativas articuladas en el metalenguaje teórico conceptual propuesto. De ahí que el *inter-aprendizaje* es parte constitutiva de la dinámica de enseñanza/aprendizaje también en el aula intercultural. Sin esta motivación por un aprendizaje mutuo dentro del proceso pedagógico, éste se desvirtúa y se convierte en una rutina y en una orientación impositiva que va del docente —"el que sabe"— al alumno —"el que ignora"— reproduciendo de esta manera la figura de la dominación/sumisión, cuando, precisamente, es preciso superar esta figura y cuando en la relación pedagógica intercultural la realidad es otra: ambos actores son ignorantes, aunque de diferente punto de vista, y ambos deben aprender, aunque de manera complementaria, puesto que ambos tienen conocimientos que el otro ignora pero necesita adquirir. A su vez, reconocer la necesidad y llevar a cabo intencionalmente la dinámica de esta adquisición (aprendizaje) a través del *método inductivo intercultural* arriba mencionado; crea las condiciones de un diálogo más igualitario entre docentes no indígenas y alumnos indígenas y, por implicar la valoración del saber indígena, abre la vía hacia la superación de las relaciones de dominación/sumisión.

Al comenzar el proceso pedagógico del inter-aprendizaje por el estudio de las técnicas indígenas, como lo hemos propuesto, podemos luego ampliar el campo del análisis compartido prosiguiendo la lógica *materialista* que opera con un lenguaje científico y descriptivo que *explicita* los principios universales implícitos en el actuar socio-cultural indígena y *alude* a los fenómenos socio-culturales observables y portadores de valores indígenas. De acuerdo a esta opción, se abordará luego los procesos laborales de producción y se llegará a través del concepto de la fuerza de trabajo al concepto de cooperación que permite analizar la organización laboral de las actividades productivas: quién coopera con quién, en términos de parentesco indígenas y en términos de corresidencia. De ahí, se analizará la organización social diferente en cada sociedad con base en el sistema de parentesco diferente, a las reglas de corresidencia, a la división de trabajo (sexual y por edades) y los criterios de jerarquía y autoridad. La cooperación es parte de los derechos y obligaciones mutuas, basados en la reciprocidad, cuyos contenidos y reglas o preferencias cada pueblo expresa en sus propios términos y según su modelo social de matrimonio, corresidencia, parentesco y jerarquía basado en diferentes modalidades de la reciprocidad.

Al evocar los términos de parentesco, se explora qué actitudes, derechos y obligaciones implican y, a través de esta exploración, se describe las calidades de las relaciones sociales que caracterizan cada sociedad. El grado de su vigencia (respeto) y la frecuencia o tendencia hacia las infracciones o contradicciones son la señal de la historia y del aprendizaje de otras posibilidades y modalidades de convivencia que están modelando la vida social en los pueblos de hoy. Así se pasa de la noción de "sociedad" indígena, que toma cuerpo a través de la *reconstrucción* mental-discursiva de los ideales socio-culturales que sustentan la vida tradicional propiamente indígena, a la de "pueblo" indígena entendido como una sociedad englobada en una sociedad mayor, evolutiva, en proceso, cuya dinámica se trata de entender *precisamente*, *detalladamente*, con hechos concretos identificados en las actitudes, preferencias, contestaciones, inconformidades y en función de un modelo dominante, pero en el cual los jóvenes indígenas hoy en día encuentran ventajas, nuevos ideales que, más allá de simplemente contradecir los valores tradicionales, significan alternativas de vida, que se establecen en la práctica diaria de una comunidad, y a las que ciertos padres activamente contribuyen (evan-

gélicos, licenciados del ejercito, etc.), pero que otros rechazan o asumen con reticencia.

Las acciones de explicitar y analizar el contraste de valores y de interpretar la dinámica social, evolutiva, que combina diferentes opciones de valores en las comunidades forman en el alumno una conciencia nueva, más objetiva, de los procesos vividos y le permite evaluar los alcances de cada opción, de cada alternativa, no sólo para él mismo, sino también para la vida social de la que él participa en su comunidad. Las opciones no las tomará, desde luego, de manera inocente e ingenua, desprevenida e impulsiva, sino después de verlas a través del filtro de la evaluación crítica de las relaciones de dominación/sumisión y sus efectos, es decir, asumiendo su rol de actor histórico y social *consciente*, el del futuro maestro, el cual, además de su función de docente escolar, siempre tiene la de un *ejemplo* que sirve de buena o mala referencia a su congéneres comunales.

"Técnicas y procesos productivos", "trabajo", "fuerza de trabajo", "cooperación", "división de trabajo", "corresidencia", "territorio de la unidad residencial", "límites", "parentesco", "reciprocidad", "derechos y obligaciones", "relaciones entre unidades residenciales" constituyen un esqueleto conceptual que permite armar progresivamente y a través del método inductivo intercultural un esbozo de los constituyentes de una *sociedad indígena*. Tal esbozo alude con los términos técnicos genéricos en castellano a los hechos específicos de la experiencia de los alumnos en sus distintos pueblos. Son los hechos observables —objetos, gestos, conductas— que de esta manera se expresan en castellano y se articulan entre ellos dentro del marco lógico conceptual del metalenguaje interpretativo, y cada término castellano evoca un hecho genérico que cada alumno identifica en su conciencia con el contenido específico que ha experimentado en su sociedad y cultura. Finalmente, la noción de "evento social totalizante", con la que nos referimos a los eventos que manifiestan el orden ritual (fiestas, ceremonias, amistades rituales...), permite elaborar una comprensión sintética de la *sociedad indígena* que integra el conjunto de los constituyentes antes tratados, ya que estos eventos manifiestan de manera observable el juego en conjunto de todos los elementos de la vida social: los que configuran las prácticas productivas, distributivas, relacionales, jerarquizadas y discursivas. Consideramos que las fiestas y ceremonias —los *eventos sociales totalizantes*— son las que manifiestan de manera observable la *sociedad* indíge-

na, es decir, las prácticas sociales que hacen que una unidad residencial no constituya el único horizonte social, sino un horizonte cotidiano limitado que la celebración de fiestas y rituales amplia a un conjunto de unidades residenciales partícipes, es decir, al horizonte propiamente social que caracteriza por medio del conjunto de los actores y las prácticas implicados, lo que podemos llamar "sociedad indígena".

Entre los hechos observables, los de naturaleza discursiva merecen una especial consideración, pues a través de los discursos indígenas que acompañan las actividades productivas, distributivas, relacionales y ceremoniales el actor indígena les da su significado específico. Los discursos pronunciados durante los procesos técnicos productivos y en los intercambios y relaciones interpersonales dan al universo gestual y conductual su dimensión significativa, "simbólica". Para el observador no indígena, el esfuerzo de comprensión y el estudio de los discursos abre una vía de acceso a la "lógica" indígena y su universo simbólico asociativo. Situando e interpretando los discursos en su función pragmática ligada a las *situaciones* (o "contexto social"), el observador se vuelve susceptible de comprender las formas de ejercicio de la racionalidad que son propias de las prácticas sociales de cada *sociedad* indígena específica. Es evidente que este nivel de comprensión de la vida indígena no se alcanza sino mediante el aprendizaje de la lengua indígena particular usada en los discursos. Este aprendizaje lingüístico que condiciona la comprensión de la racionalidad indígena específica de cada sociedad parecerá a muchos pedagogos una exigencia exorbitante que escasas veces están dispuestos a satisfacer. Sin embargo, en la medida en que precisamente la racionalidad occidental —científica, económica, social, política— domina y estructura la mente del pedagogo no indígena, sólo la experiencia personal de otra "lógica" posible —la que se manifiesta en los discursos indígenas y en sus relaciones a sus fines prácticos— vuelve al pedagogo capaz de relativizar su "lógica" de manera que ésta no quede la única posible, sino una entre varias otras posibles que tienen igual valor y merecen igual consideración. Relativizar la racionalidad occidental y aprender la lengua indígena para comprender otra racionalidad posible y socialmente funcional es la condición para que la racionalidad que domina la mente del pedagogo no sea impuesto automática e inconscientemente, como un *a priori* supuestamente natural, a la mente del alumno.

Los discursos en su contexto práctico tienen su *forma* en función del grado de formalización que va desde las formas dialógicas meramente espontáneas (aunque marcados por reglas de conveniencia) entre parientes en la vida cotidiana hasta discursos rituales altamente formalizados y memorizados, pasando por relatos "míticos" o cantos improvisados, pero enunciados y manejados en función de los efectos por lograr en el auditorio y la situación social. Lograr a compenetrarse de la lengua y la *retórica* indígenas es el reto más serio que debe asumir un pedagogo intercultural consciente de la relaciones de dominación/sumisión de las que su persona misma es parte. La aceptación o el rechazo de este reto es un criterio que permite, desde luego, seleccionar al personal adecuado para un programa formativo intercultural.

El marco conceptual descriptivo y analítico que articula las técnicas a la *sociedad* tal como acabamos de esbozarlo, basándose, del lado del alumno indígena, sobre la re-memoración y actualización de sus experiencias vivenciales, y del lado del aprendiz intercultural y pedagógo no indígena, sobre la observación de los gestos, las conductas y los discursos, permite explicitar en castellano de manera mutuamente comprensible las propiedades de las *sociedades* y *pueblos* indígenas, en sus estadios históricos respectivos y de enmarcar de esta manera social y culturalmente el conjunto de los elementos que, desde el punto de vista occidental, constituyen los contenidos y componentes de las diferentes disciplinas científicas. De los principios implícitos en las técnicas de transformación se puede derivar contenidos físicos, químicos y matemáticos, del conocimiento indígena del medio natural y del territorio que sustenta las técnicas de adquisición se puede derivar contenidos ecológicos, de las diferentes formas de discursos se puede derivar, a la vez, contenidos lingüísticos, sociológicos y religiosos, de la producción y distribución (inclusive mediante el mercado actual) se puede derivar contenidos matemáticos y económicos, del parentesco, la división social del trabajo, la cooperación, el intercambio y la organización ritual (manifestada en los eventos sociales totalizantes) se puede derivar contenidos sociológicos, de la evolución de los derechos y obligaciones y del cambio en las prácticas sociales en todos los niveles se puede derivar contenidos históricos, del conjunto de las actividades sociales, gestuales, conductuales y discursivas se puede derivar contenidos artísticas y deportivas, etc. Basta con estos ejemplos para indicar por qué canales temáticos es posible organizar un currículo de

formación de maestros que, a la vez, satisfaga la exigencia de partir en el proceso formativo de la realidad socio-cultural indígena, valorándola de esta manera en el contexto global dominante que "minoriza" las sociedades indígenas, y de articular los contenidos indígenas con los principios del conocimiento científico occidental en el marco de las prácticas pedagógicas institucionales urbanas alternándolas —como arriba se ha propuso— con prácticas de investigación, aprendizaje y docencia en las comunidades.

De esta manera, pensamos, se forman en el maestro las competencias y capacidades para el manejo de un currículo de primaria basado en una concepción sintáctica de cultura, que, a su vez, deriva su proceso pedagógico de las actividades sociales tales como se dan en la práctica social de las comunidades, es decir, poniendo en el centro de las preocupaciones pedagógicas la forma de vida indígena, concreta, activa, productiva, social, discursiva, con sus propias formas de ejercicio de la racionalidad, la que siempre ha quedado ignorada y marginada o —a lo mejor y en fechas recientes— folclorizada en la práctica educativa de las escuelas indígenas.

Notas

1 Puede parecer que el autor es un adepto de la dicotomía antropológica y sociológica convencional que opone lo tradicional a lo moderno, lo indígena a lo occidental, y que, al valorar lo tradicional y lo indígena, los idealiza, — a pesar de que, en lo que sigue, critica precisamente esta idealización de la tradición de parte de los indígenas y ve en ella un factor de la ambivalencia en las posiciones políticas indígenas. Cabe, desde luego, subrayar que, al evocar el modelo socio-cultural indígena, ponemos de relieve los rasgos de un contra-modelo frente al modelo de la sociedad occidental dominante que funciona en base a motivaciones de acumulación individual de riqueza y de competencia inter-individual generalizada. En la medida en que este contra-modelo socio-cultural indígena privilegia la solidaridad inter-individual e incluye la naturaleza en el marco de sus relaciones sociales de reciprocidad, coincide con los modelos socio-políticos alternativos que resultan de la críticas formuladas a la globalización/mundialización, causante de mayor desigualdad política y económica a nivel mundial, y al deterioro de la naturaleza, causante de la degradación general de las condiciones de vida en el mundo. En esta perspectiva crítica, lo "tradicional" indígena resulta ser, políticamente, lo más avanzado, "moderno".

2 La naturaleza política del objetivo de la educación indígena puede manifestarse, según la situación social y educativa de los indígenas en un país dado y en función del punto de vista de los actores, en diferentes términos, p.ej., los de la integración

o no integración (pero mayor aptitud al diálogo con la civilización dominante) a la sociedad occidental (Grenand y Renault-Lescure 1990: 36). No obstante, aun estos términos conllevan, en última instancia, esta misma pregunta en cuanto al *proyecto de sociedad* que subyace a los objetivos de la educación.

3 Ver, p.ej.: el *Anteproyecto de Reglamento de Educación Bilingüe*, Quito, mayo 1973, citado en: Abram 1992: 61 y los comentarios que siguen.

4 Tales efectos no resultan sólo de la "escuela ILV". En la Amazonía Colombiana, donde los indígenas fueron integrados a un sistema de internados indígenas manejados por religiosos católicos, el resumen de una reunión-debate indígena sobre educación, organizado en el río Pira-Paraná por una entidad indígena y una ONG en 1996, reza, entre otros: "«La educación escolarizada» devalúa la cultura tradicional de la población; no reconoce la identidad indígena; favorece los intereses personales en mercancías de las poblaciones blancas. La población tiene vergüenza de practicar sus costumbres; el desorden se establece en las ceremonias tradicionales. Los jóvenes manifiestan la tendencia de abandonar su comunidad para satisfacer otras necesidades" (Hugh-Jones 1998: 192-193).

5 Enunciamos aquí lo que ocurría comúnmente. Se observan, sin embargo, formas de *resistencia* a los modelos escolares impuestos, si nos atenemos a la descripción de Aikman del caso del los Arakmbut en el departamento de Madre de Dios que se caracteriza por un rechazo de la escuela bilingüe evangélica y, frente a un modelo monocultural manejado por los misioneros dominicos, por un repliegue sobre la educación familiar propia, aun cuando se acepta, para la etapa transitoria de la niñez y juventud, la escuela como un "dominio" a parte donde se observan las reglas de la jerarquía, se imparte la cultura nacional y se enseña el castellano (Aikman 1996).

6 M. Zúñiga (1989: 558-60, citado por M. A. Palacios Vallejo 1994: 272) diagnostica una *ambivalencia cultural* en los maestros rurales de la zona quechua de los Andes.

7 Me refiero en los párrafos que preceden a la dinámica de atracción y repulsión que anima las relaciones entre el campo o el bosque y la ciudad. Esta dinámica afecta la mayor parte de la población indígena, - la que podemos englobar en las categorías más amplias de "campesino" y "bosquesino". No ignoramos la presencia significativa y creciente de indígenas en las ciudades latinoamericanas, donde logran constituir a menudo su propio universo de relaciones sociales y económicas en "barrios" y "pueblos jóvenes". El presente trabajo, sin embargo, no enfoca estos aspectos de la realidad indígena actual que son el resultado de cierto grado de eficiencia de las fuerzas de atracción urbana frente a deficiencias económico-laborales y el surgimiento de conflictos políticos y sociales en el campo y el bosque.

8 Así, por ejemplo, los Bora y Huitoto, pueblos vecinos que comparten un gran número de rasgos culturales y ambos consumidores de yuca amarga, conservaron cada uno su tipo de prensa de yuca, tubular y hecho de una clase de bombonaje (*Ischnosiphon* sp.), los primeros, y en forma de cinta y hecho de corteza de Annonacea (*Xylopia aromática*), los segundos. Cada instrumento está vinculado a una técnica distinta de transformación de la yuca amarga que da al producto final un sabor distinto, no fermentado en el caso bora, fermentado en el caso huitoto.

9 Como, por ejemplo, los Bora adoptaron, según su propia afirmación, la fiesta de la chicha de pijuayo (*méémeba*) de los Tanimuca, sus vecinos norteños.

10 Escogemos a sabiendas esta expresión que evoca más bien una *intuición* y no implica todavía un *trabajo crítico* coherente y sintético de conceptualización, análisis, interpretación y formulación de estrategias de acción, del cual no se percibe rastro ni en la población indígena, ni en los líderes indígenas, ni muchas veces en sus asesores. Sin embargo, consideramos esta *mirada crítica* como un *potencial* que puede conducir paulatinamente a un *trabajo crítico* ("trabajo" a la vez intelectual y productivo) a través de un proceso dialógico entre pensadores indígenas e intelectuales no indígenas, si se encuentra el *marco social de la palabra* adecuado. Con eso situamos el trabajo crítico decididamente, no en el campo exclusivo del uno o del otro de los dos tipos de actores, sino en la interacción dialógica e intercultural entre ambos en el marco, p.ej., de *proyectos compartidos*.

11 Ver, p.ej., los dos tomos de Amodio 1986 (1989) y Abram 1992, que muestran que la interculturalidad y la inclusión de contenidos étnicos en la escuela fueron al inicio postulados muy genéricos, sin precisión alguna en cuanto a la manera de que estos contenidos podrían combinarse o articularse con los contenidos escolares convencionales; y esta situación se está prolongando en la mayoría de los proyectos interculturales. Valiente y Küper (1998: 32), trabajadores de la GTZ que exponen el proyecto que han dirigido, reconocen todavía para el Ecuador del inicio de los años 90 que respecto a la interculturalidad, "no se llega a un concepto muy claro y uniforme", lo que parece repercutir sobre la visión muy sumaria que se da del proceso pedagógico correspondiente: "Básicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EBI, basado en los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana y la cultura propia, quiere que se trasmitan y adquieran también los conceptos dominantes de la cultura universal o española." ¿Cómo manejar pedagógicamente ese "también"? y ¿Qué función pedagógica — y política, social — atribuirle? son preguntas que sólo muy paulatinamente recibieron algunas respuestas explícitas y estructuradas; y hasta ahora el debate sobre el ¿cómo hacer? queda marginal en el medio profesional de la pedagogía intercultural. He aquí una responsabilidad que, a todo parecer, es asumida con mucha reticencia.

12 Ver: AIDESEP 1993, 1994.

13 Esta perspectiva se mantiene en el Perú hasta ahora, en cambio hay tendencias y políticas innovadoras en este campo en Ecuador y en Bolivia, *cf.* Küper 1996.

14 Existen autores que contemplan la investigación académica como única e indispensable fuente de conocimiento indígena: "La integración del saber sobre la historia, la estructura social, la cultura, la cosmovisión, etc., del pueblo maya respectivo, requiere a la vez su investigación en universidades y centros específicos de investigación" (Zimmermann 1997: 2). G. Lara Pinto (1996: 56-57) adopta una actitud similar, aun cuando reconoce un rol a "los usuarios", que "intervienen como asesores y críticos."

15 Ver, p. ej., Grenand et Renault-Lescure 1990: 30-32.

16 La opción de la *Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (GTZ) alemana en Ecuador a finales de los años 80, aunque no se refiera explícitamente al constructivismo (en esa época todavía no "de moda"), es cercana a la aquí criticada en la

medida en que afirma que "la intención primera del Proyecto EBI no es tanto reforzar la propia cultura, cuanto proporcionar posibilidades igualitarias a los niños indígenas en el campo pedagógico" (una formulación, que, precisamente, no excluye *a priori* una estrategia asimiladora), y eso va a la par con el planteamiento "que — en última instancia — tiene que ser el mismo niño quien escoja y decida hasta qué grado está dispuesto a aceptar y apropiarse únicamente de lo indígena y en qué grado quiere apropiarse y usar lo de la otra cultura, integrando o usando a discreción elementos de las dos culturas" (Abram 1992: 139). Frente a este último planteamiento, parece, sin embargo, indudable que la elección y decisión del niño son influenciadas de manera significativa por la actitud valorativa del maestro frente a cada uno de los dos universos; y, precisamente, sólo en la medida en que el maestro sepa equilibrar su valoración *articulando* ambos tipos de conocimientos en un proceso que, por esta misma articulación, crea mayor comprensión, ocurrirá esta "integración" que parece positiva al autor. "Delegar al alumno la última decisión" (*ibid*.: 142) aparece entonces como un alibi, que dispensa de enfocar con seriedad la responsabilidad del maestro y la que incumbe a sus formadores. A pesar de reconocer las relaciones de desigualdad y dominación entre mestizos e indígenas y que pesan sobre la sociedad y cultura indígenas — aun sin nombrarlas en estos términos! —, el autor no problematiza la *ambivalencia* cultural de la persona indígena que de ellas resulta, ni las consecuencias que de esta ambivalencia hay que sacar para la formación de un maestro que implemente un proceso educativo valorativo equilibrado que *se resista y se oponga* a la fuerzas desvalorizantes dominantes.

17 Según el comentario de Abram (1992: 137), parece que eso fue, p.ej., la posición de la federación indígena ecuatoriana (CONAIE) en 1987-88.

18 E. Loncón y Ch. Martínez (1997: 183-184) prevén "la participación de un monitor comunitario en la labor pedagógica" o "la inserción de agentes educadores en las actividades didácticas". Para eso, "es necesario diseñar un sistema de participación de personas de las comunidades que tengan dominio de la lengua y cultura mapuche y se capaciten para enseñar y apoyar la labor del profesor" o invitar a "personas que poseen conocimientos propios en ámbitos específicos." Los dos autores, sin embargo, no problematizan las modalidades de esta colaboración. En el caso de los monitores especialmente capacitados para su tarea, se puede suponer que serán remunerados por sus servicios. M. I. Arratia (1999) describe un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para la región aymará en Chile que retoma esta idea y recurre a monitores en lengua aymará "con el fin de revitalizar el uso de la lengua propia" (p. 114). En un espíritu similar, el *Modelo de educación intercultural bilingüe* ecuatoriano de 1993 (DINEIB 1994) postula "la incorporación de la comunidad a la actividad educativa" y para este efecto recomienda, entre otros puntos, "designar educadores provenientes de la propia comunidad previa formación y mediante el mantenimiento de cursos permanentes" y "organizar la participación de miembros de la comunidad en el proceso educativo utilizando los saberes de los adultos en aspectos relacionados con la agropecuaria, las manifestaciones artísticas, la tradición oral, etc." (p. 31), pero tampoco precisa las condiciones de tal cooperación, ni la problemática económica y social subyacente.

19 Los indígenas amazónicos colombianos, asistentes a la reunión sobre educación mencionada en una nota anterior, exigían que los maestros conocieran a fondo su propia cultura y vivieran en función de lo que saben (Hugh-Jones 1998: 197).

20 A pesar de no dar preferencia a un refuerzo de la cultura indígena, Abram (1992: 147) recomienda que "hay que empezar un proceso de recolección, rescate y descripción de la cultura indígena", ya que "hasta la fecha casi no existen estudios al respecto" (el autor se refiere a la cultura quechua andina del Ecuador). Su visión se revela ser netamente conservacionista cuando, en la misma página afirma: "Es necesario investigar y presentar estos contenidos «étnicos» so pena de — al no hacerlo — erradicar y borrar lo que estamos buscando: enseñar el idioma al interior de la cultura del pueblo indio."

21 Compare con esta lista los capítulos de la obra de la UNESCO (Amodio1988): 1. Cultura. Definiciones y funciones. 2. Producción, participación y transmisión de la cultura. 3. Territorio, grupo y relaciones sociales. 4. Familia, descendencia y parentesco. 5. Control social y poder. 6. Producción, intercambio, consumo. 7. Comunicación y lenguaje. 8. Pensamiento, mitos y realidad. 9. Transformación de las culturas. 10. Conclusiones: la escuela y las culturas indígenas. La propuesta colombiana de etno-educación utiliza categorías más amplias pero de la misma índole antropológica y etno-céntrica: realidad económica, realidad socio-política, realidad comunicativa, realidad cultural (Artunduaga 1997: 42-43).

22 *Cf.* el ensayo de Carlos Lenkersdorf (1996) sobre una lengua y sociedad maya, el tojolabal.

23 Es evidente que esta propiedad del modelo sintáctico da a nuestra propuesta una *ventaja económica* frente a otras opciones que estipulan que cada pueblo merece que se elabore para su cultura un currículo a parte que garantice la inclusión en la educación intercultural de sus contenidos culturales particulares. Esta última opción lleva a una multiplicidad de currículos con los gastos de elaboración e implementación correspondientes. Desde luego, nuestra posición es que con un solo currículo —basado en nuestro modelo sintáctico de cultura— se puede atender la educación intercultural de un número ilimitado de pueblos y culturas.

24 La *motivación* del alumno y los formadores para esta nueva práctica educativa que aquí asumimos como "dada", es, sin embargo, a su vez, el efecto de una fase previa de actividades (discusiones, análisis, interpretaciones, negociaciones) dedicadas a construir el marco común de interpretación del sentido que ambos actores dan a la situación pedagógica formativa. Tratándose de pueblos indígenas, esta fase debe reunir, en un primer tiempo, sus voceros y los pedagogos con el fin de diseñar un concepto general del proyecto formativo que exprese sus motivaciones y finalidades políticas, culturales y pedagógicas y su traducción a estrategias formativas. En un segundo tiempo, la motivación de los alumnos será despertada y consolidada mediante debates sobre la propuesta previamente elaborada con participación indígena, la que sirve de referencia para fundamentar las opciones y orientaciones políticas y sus exigencias pedagógicas. Sin embargo, es de prever que esta motivación consensual y complementaria entre alumnos y formadores sólo se alcance parcialmente o progresivamente y que tanto entre los alumnos como entre los formadores se encuentren personas cuyas aspiraciones y visión política del mundo di-

fiera demasiado como para poder ajustarse inmediatamente a todas las implicancias del modelo diseñado. A veces, el proceso pedagógico mismo, por los nuevos intereses que despierta y las satisfacciones personales que logra procurar, suscita nuevas motivaciones; pero se debe cuidar en respetar opciones personales demasiado divergentes y, si se quiere trabajar de manera política y pedagógicamente consecuente, reorientar tales alumnos y formadores hacia otros proyectos más acordes con sus convicciones y aspiraciones.

25 Con intención no llamamos esta relación "igualitaria"; una relación entre maestro y alumno nunca los es. En el contexto mencionado de las relaciones políticas de dominación/sumisión que marcan las posiciones relativas de los dos actores, se trata no de "superar" esta relación haciendo como si no existiera (es decir: jugando "camaradería"), sino de aceptarla de tal forma que se haga manifiesta y se vuelva objeto de reflexión y análisis y, desde luego, se la identifique y comprenda en sus sustentos sociales objetivos, exteriores, y en su poder condicionante interior (en las rutinas discursivas, imaginativas y actitudinales), es decir, en las formas de expresión y acción subjetivas.

26 Esto se manifiesta en el uso reiterativo, casi ritual, de nociones como "auto-estima", "identidad", "tolerancia", "respeto", "diversidad étnica y lingüística", "riqueza cultural"… que enfocan la subjetividad del alumno y representan el universo socio-cultural objetivo de manera descontextuada de la relación de dominación/sumisión que enmarca las sociedades minoritarias. Tal visión exime a los expertos de encarar la *ambivalencia* en la subjetividad de los dominados y los factores objetivos que condicionan la subjetividad y se observan en la situación y la dinámica políticas.

27 La existencia de tales factores es también la que crea la condición implícita en todo *trabajo de campo* del antropólogo para que éste logre establecer con su informante un nivel de inter-comprensión mínimo (de grado, probablemente, muy variable) en vista de llegar a los fines de su investigación. Por esta razón, se puede considerar la premisa del modelo propuesto cercana a la que está implícita en la *investigación antropológica de campo*, pero, al mismo tiempo, esta premisa debe aceptarse — en la situación pedagógica — *expresamente* al amparo de una nueva función: la función educativa/formativa, que *instrumentaliza* de una nueva manera estos factores sicológicos comunes orientándolos hacia sus fines y objetivos propios.

28 Utilizamos aquí la oposición entre sociedad urbana y rural o bosquesina de manera prototípica que nos permite hacer resaltar los contrastes pertinentes entre dos extremos. Situaciones intermedias, que se dan, por ejemplo, en barrios indígenas de las grandes ciudades o en comunidades indígenas vecinas a grandes ciudades conservan muchos rasgos de la vida social indígena rural, lo que hace que nuestra propuesta educativa intercultural puede aplicarse sin muchas modificaciones también en este medio social.

29 Nos referimos aquí al relato del alumno.

Bibliografía

Abram, M.
1992 *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI 1985-1990,* Quito: Abya-Yala.

AIDESEP
1993 "Por que una educación indígena alternativa", *La voz de la selva,* Lima: AIDESEP, pp.34-35, 21-23.

AIDESEP
1994 "La educación escolar en nuestras comunidades", en *La voz de la selva,* Lima: AIDESEP, pp. 36-37. 33-34.

Aikman, Sh.
1996 "De asimilación a pluralismo cultural: autodeterminación indígena sobre educación en la Amazonía Peruana", en P.Gonzalbo Aizpuru (comp.), *Educación rural e indígena en Iboeroamérica,* México: El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 265-286.

Amodio, E.
1988 *Cultura,* Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe, 1., La Paz: UNICEF [versión original: UNESCO/OREALC].

Amodio, E., (comp.)
1989 *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina,* Quito: Abya-Yala, 2 vol.

Arratia, M.I.
1999 "Cultura propia y prácticas educativas pertinentes. Bases para la construcción de una educación intercultural", en: *Pueblos indígenas y educación,* Quito: Abya-Yala, pp.47-48. 101-122.

Artunduaga, L. A.
1997 "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia", en *Revista iberoamericana de educación,* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 13, 35-45.

Bourdieu, P.
1972 *Esquisse d'une théorie de la pratique,* GenËve: Droz.

DINEIB [Ecuador]
1994 "Modelo de educación intercultural bilingüe", *Pueblos indígenas y educación,* Quito: Abya-Yala, pp. 29-30. 5-142.

Elias, N.
1994 *Die Gesellschaft der Individuen,* Frankfurt a/M., Suhrkamp.

ETSA (red. J. Gasché)
1996 "Los alcances de la noción de 'cultura' en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: *sociedad* y cultura bora", en Godenzzi Alegre, C. (comp.), *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía,* Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", pp. 187-294.

Freyre, P.
1988 *Pedagogía del oprimido,* Madrid: Siglo XXI.

Geertz, C.
1986 *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir,* Paris, Presses Universitaires de France.

Grenand, F.; Renault-Lescure, O.
1990 *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Approche culturelle et linguistique,* Cayenne: ORSTOM.

Hugh-Jones, S.
1998 "Education et culture. Réflexion sur le systËme scolaire de la région du Vaupés", en *Ethnies,* Paris : Peuples autochtones et développement, Survival International (France), pp. 22-23 y. 179-202.

Kuper, A.
1992 "Introduction", en: A. Kuper (ed.), *Conceptualizing Society,* London, New York: Routledge, pp. 1-14.

Küper, W.
1996 "La educación bilingüe intercultural en los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos", Quito: Abya-Yala, *Pueblos indígenas y educación*, pp.37-38. 3-16.

Lara Pinto, G.
1997 "Del bilingüismo a la interculturalidad. Una propuesta para Honduras", *Pueblos indígenas y educación,* Quito: Abya-Yala, 37-38.17-64.

Lenkersdorf, C.
1996 *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales,* México: Siglo XXI.

Loncón, E.y Ch. Martínez
1997 "Educación intercultural bilingüe mapuche y reforma educativa chilena. Una propuesta para la discusión", en *Pueblos indígenas y educación,* Quito: Abya-Yala, pp. 39-40, 177-200.

Palacios Vallejo, M. A.
1994 "Indian education and rights in Peru: the search for equality," en D. RAY et al., *Education for human rights. An international perspectiva,* Paris: UNESCO, International Bureau of Education, pp 263-280.

SEP-DGEI
1990 *Manual de captación de contenidos étnicos,* México: Secretaría de Educación Pública.

Shayegan, D.
1996 *Le regard mutilé. Schizophrénie culturelle: pays traditionnels face ‡ la modernité,* Paris: Albin Michel.

Smith, R.
1996 La política de diversidad. COICA y las federaciones étnicas de la Amazonía, en Varese, S., *Pueblos indios, soberanía y globalismo,* Quito: Abya Yala, pp. 81-125.

Soto, I.
1996 "La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana", en Juan Godenzzi A.(comp.): *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía,* Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas",pp. 139-148.

Valiente, C., T.; Küper, W.
1998 *Lengua, cultura y educación en el Ecuador* 1990-1993. Quito: Abya-Yala, (*Pueblos indígenas y educación*, no. 33-44).

Viteri, C.
s/f "Nuevos retos del movimiento indígena amazónico", en M. Restrepo G. (comp.), III *Jornadas internacionales* amazónicas, Quito: CEDIME *et al,* 92-98.

Zimmermann, K.
1997 "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala", *Revista iberoamericana de educación,* 13.

Zúñiga, M.
1989 "El maestro rural en la educación bilingüe intercultural," en L. E. López; R. Moya (comps.), *Pueblos indios, estados y educación*.

PROPUESTA CURRICULAR A PARTIR DE UNA CONCEPCIÓN SINTÁCTICA DE CULTURA
con referencia a la Amazonía peruana

CARTEL DE CONTENIDOS DE "NATURALEZA Y COMUNIDAD" (INCLUYE HISTORIA Y GEOGRAFIA)

articulación intercultural: CONOCIMIENTO Y SIGNIFICADO INDÍGENA - CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

ejes temáticos: (1) **RECURSO NATURAL/OBJETO** (2) **M. AMBIENTE/NATURALEZA** (3) **TRANSFORMACIÓN/TÉCNICA** (4) **FIN SOCIAL/SOCIEDAD**

variable permanente:
SIGNIFICADO INDÍGENA (contenido en los discursos y en las conductas preventivas y propiciatorias)

variables, sub-variables:

IDENTIFICACIÓN

- Animales - Plantas.
  * Especies de la Amazonía, Costa, Andes y otros Continentes.
    - variedades de especies amazónicas
    - especies extinguidas o en vías de extinción.
  * Inventario
- Objetos:
  * inventario
- Recursos y objetos:
  * Qué han sido sustituídos.
  * Qué han sido transformados.
  * Que han sido incorporados.

En la actualidad.
En la época de los abuelos.

TIPOS DE ECOSISTEMA

- Identificación:
- Inventario.
- Elementos del Ecosistema:
  * Elementos bióticos\seres de la naturaleza.
    - formas de vegetación: yerba, arbusto, bejuco, árbol.
    - categorías de clasificación de animales.
  * Relaciones entre los elementos. Equilibrio y desequilibrio.
  * Elementos abióticos:
    - Agua: propiedades, tipos
    - Aire: propiedades.
    - Suelo: propiedades, tipos
    - Sol-luz: propiedades.

TIPOS DE PROCESO DE TRANSFORMACIÓN/PRODUCCIÓN

- Inventario.
- Características
- Lugares y momentos/épocas.
- Sustitución, transformación/adecuación e incorporación de procesos de transformación.

En la actualidad
En la época de los abuelos.
En el período del caucho.
En las misiones.
En el período autónomo.

OBJETO DE TRABAJO

- Características.
- Función.

BIENESTAR/SALUD

- Alimentación:
  * Consumo permitido y prohibido para los niños. Cualidades/defectos adquiridos por consumo de alimentos.
  * Valor nutritivo.
  * Dieta alimenticia.

En la actualidad.
En la época de los abuelos.
En el período del caucho
En las misiones.
En el período autónomo.

  * Protección/acomodación del cuerpo:

En el período del caucho.
En las misiones.
En el período autónomo.

CLASIFICACION
- Plantas y Animales.
- Objetos.
  * Nombre genérico y específico.

CARACTERÍSTICAS
- Animales - Plantas.
  * Características morfológicas vinculados al HABITAT y al NICHO ECOLOGICO.
  * Sistemas de los vegetales:
    - respiratorios.
    - fotosíntesis.
    - circulatorio.
  * Sistemas de los animales:
    - digestivo
    - respiratorio
    - circulatorio
    - óseo/muscular
    - reproductor

- Objetos:
  * partes
  * forma
  * tamaño
- Asociación de vegetales:
  * En la chacra.
  * En el monte.
- Micro ambientes.
- Cambios del ecosistema en la actualidad.
  * Por introducción de nuevas técnicas
  * Por incremento o disminución de la población.
  * Por efecto de fenómenos naturales.

HÁBITAT
- Lugares donde se desarrolla cada especie.
  * Identificación y descripción.

NICHO ECOLÓGICO
- Régimen alimenticio.
- Competencia por los alimentos.
- Cadena alimenticia.

ADAPTACIÓN
- Al hábitat y al nicho:
  * Morfológica.
  * Fisiológica.

POBLACION
- Número y distribución de individuos de una especie.

(En relación al medio de trabajo y a las fases del proceso).

MEDIO DE TRABAJO
- Inventario.
- Características: partes, materiales.
- Función.
  (En relación al objeto de trabajo y a las fases del proceso).
- Proceso de sustitución, transformación/adecuación e incorporación de medios de trabajo y sus consecuencias en las fases del proceso.

En la actualidad.
En la época de los abuelos.
En el período del caucho.
En las misiones.
En el período autónomo.

  * Inventario de objetos.
  * Función.
  * Distribución especial.
  * Cuidado-mantenimiento.

En la actualidad.
En la época de los abuelos
En el período del caucho
En las misiones.
En el período autónomo.

- Curación
  * Inventario de enfermedades
  * Síntomas.
  * Causas.
  * Métodos curativos y personas que curan.

En la actualidad.
En la época de los abuelos.
En el período del caucho.
En las misiones.
En el período autónomo.

- Comunicación social:

  * Formas de comunicación.
  * Significados (diseños,

* color
* espesor

▪ Características, ventajas y desventajas de recursos y Objetos:
* Qué han sido sustituidos.
* Qué han sido transformados.
* Qué han sido incorporados.

En la actualidad.
En la época de los abuelos.
En el período del caucho.
En las misiones.
En el período autónomo.

▪ El ser humano:
* Partes del cuerpo.
* Los sentidos.
* Sistemas:
  - digestivo
  - respiratorio
  - circulatorio
  - oseo-muscular
  - reproductor

COMPORTAMIENTO

▪ Movimiento.
▪ Anda solo o en grupo.

▪ Depredación en relación a la introducción de nuevas técnicas y necesidades.

CICLOS CLIMATOLÓGICOS, BIOLÓGICOS Y DE ACTIVIDADES
Calendario indígena y occidental.

▪ Ciclos climatológicos:
* Fenómenos atmosféricos: rayo, relámpago, truenos, viento.
* Fenómenos hidrológicos: ciclo de agua, vaciante, creciente.
* Fenómenos astronómicos: movimiento de rotación y traslación, fases de la luna, estaciones, estrellas

▪ Ciclos biológicos: de animales y vegetales.
* Factores faunísticos.
* Factores florísticos.

▪ Calendario de actividades:
* Productivo-sociales.

PROCESO
▪ Fases, secuencias y gestos.
* Identificación.
* Descripción.
* Adaptación técnica:
  - En función del animal.
  - En función al medio.

En función de los seres de la naturaleza.

* Conductas/discursos preventivos y propiciatorios.

▪ Principios físicos y químicos en las fases.

▪ Medidas utilizadas: longitud, masa, volumen.
▪ Cambios en los procesos de apropiación y transformación y sus consecuencias.

En la actualidad: extracción y producción para el mercado
En la época de los abuelos.
En el período del caucho.
En la misiones.
En el período autónomo.

FUERZA DE TRABAJO
▪ Identificación.
▪ Descripción.
▪ Formas de energías: humana, cantos, discursos, bailes, sonidos).
* Instrumentos (materiales con los que hacen)
* Roles de los participantes en la comunidad

En la actualidad.
En la época de los

En el período del caucho.
En las misiones.
En el período autónomo.

EVENTOS SOCIALES

▪ Tipo de eventos.
▪ Finalidad del evento.
▪ Amplitud social del evento.
▪ Duración
▪ Preparación.
▪ Organización interna (división de trabajo - parentesco).
* Actividades previas al evento.
* Invitación.
▪ Desarrollo del evento:

- Señales.

FUNCIÓN

- Uso que tienen los objetos.
- Funciones, ventajas y desventajas de objetos:
  * Qué han sido sustituidos.
  * Qué han sido transformados.
  * Qué han sido incorporados.

En la actualidad.
En la época de los abuelos.
En el período del caucho.
En las misiones.
En el período autónomo.
  * Nuevas funciones de objetos propios.

animal, calorífica, solar, hidráulica, eléctrica.
  * Características/propiedades.
  * Usos.
  * Introducción y consecuencias de nuevas formas y usos de energía en la Amazonía.

En la actualidad.
En la época de los abuelos.
En el período del caucho.
En las misiones.
En el período autónomo.

COOPERACIÓN

- Relaciones de parentesco y cooperación.
  * Entre gente común.
  * Con seres de la naturaleza.
- División del trabajo.
- Cambios en las relaciones de parentesco y cooperación.
- Introducción de nuevas relaciones de trabajo.

ALTERNATIVAS FRENTE A LOS IMPACTOS NEGATIVOS SOBRE EL MEDIO

  * Actividades al interior del evento.
  * Relaciones de parentesco (roles y cargos)
    - Entre gente común.
    - Con seres de la naturaleza.
- Finalización de eventos
  * Delegación de responsabilidades para el próximo evento.
- Cambios ocurridos en los eventos propios.
- Incorporación de nuevos eventos.

PUEBLO Y TERRITORIO

- Ocupación territorial:
  * De la comunidad.
  * Del pueblo.
  * De otros pueblos.

En la actualidad.
En la época de los
En el período del caucho
En las misiones.
En el período autónomo.

- Rutas de intercambio y comunicación:
  * Características de las regiones:

- Amazónica-Selva Alta, Selva Baja: Altitud, clima y recursos
- Andina y costeña: Altitud, clima y recursos.

* Redes de intercambio en la Amazonía y con otras regiones.

▪ Procesos de Colonización y penetración-movimientos de resistencia indígena.

En la actualidad.
En la época de los abuelos
En el período del caucho.
En las misiones.
En el período autónomo.

▪ Organización indígena:
* Niveles de organización.
  - Comunal.
  - Regional.
  - Nacional.
* Funciones.

▪ El Estado peruano.
* Organización política: comunidad, distrito, provincia, región.

* Autoridades y funciones.
* Gobierno local: Municipalidad.
* Autoridades y funciones.
* Fuerzas armadas.
* Autoridades y funciones.
* La Constitución.

LA MOTIVACIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA Y SUS EXIGENCIAS PEDAGÓGICAS
¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?

Jorge Gasché

Equipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne, Centre Nationale de la Recherche Scientifique, Villejuif, Francia
Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana
Iquitos, Perú

Me propongo desarrollar ante ustedes, estimados colegas, estudiantes y oyentes, una reflexión sobre la educación intercultural indígena, que evoca el título del congreso que nos reúne aquí. El subtítulo de este artículo pregunta ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? y con esta pregunta queremos interrogar hasta dónde podemos — o debemos — de acuerdo con nuestras convicciones políticas, extender el dominio de la interculturalidad. Qué campos de la realidad debemos contemplar sobre los cuales nuestros planteamientos educativos deben tomar posición y nuestras estrategias pedagógicas deben actuar, si tomamos la pretensión intercultural en el sentido más amplio, es decir, más respetuoso de la *alteridad,* que manifiesta delante nuestra mirada atenta la multitud de pueblos y comunidades indígenas asentados dentro de los límites de nuestro territorio nacional.

Mis experiencias profesionales educativas las he adquirido, primeramente y durante un lapso de más de 10 años (1985-1997), en el Programa de Formación de Maestros indígenas especializados en educación intercultural y bilingüe en Iquitos, la capital de la Amazonía peruana. Pero en los últimos 5 años, he asumido periódicamente tareas formativas con maestros comunitarios de Chiapas, y ocasionalmente con la Universidad Pedagógica Nacional en México, Puebla y Oaxaca. Esta doble experiencia me ha hecho verificar que los planteamientos y

propuestas que habíamos formulado con y para los indígenas amazónicos, son valederos igualmente para la realidad indígena mexicana y que el discurso pedagógico elaborado en la Amazonía era inmediatamente entendido por nuestros interlocutores indígenas mexicanos. Concluyo de esta comparación que la intercomprensión entre mi persona como pedagogo y los alumnos indígenas de ambos países sólo ha sido posible porque el discurso pedagógico que he usado ha tomado como realidad referencial la de un *tipo de sociedad* — sociedad indígena, tribal, o como se la quiera llamar — del cual cada sociedad indígena, amazónica o mexicana, no es más que una *variante* cuyos miembros se reconocen fácilmente en los rasgos genéricos del tipo de sociedad identificando con ellos los rasgos específicos de su experiencia particular en determinado pueblo. Es entonces gracias a esta doble experiencia exitosa que me atrevo hoy a tomar la palabra ante ustedes y en su país, con el cual me vinculan felices lazos laborales y amistosos.

A fin de presentar mi enfoque educativo intercultural sobre la alteridad y la diversidad socio-culturales no desde una situación voluntaria, genérica y abstracta, adopto una posición política que se apoya en un instrumento legal internacional por cuyo reconocimiento y ratificación los pueblos indígenas han luchado y siguen luchando en todos los países latino-americanos. Me refiero al convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) de 1989 llamado "Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes." Este convenio es actualmente el marco legal más avanzado en lo que concierne a las aspiraciones y derechos indígenas sobre la tierra, al respeto socio-cultural en general y a cierto grado de autonomía, si dejamos del lado algunas iniciativas aún más ventajosas tomadas por ciertos países (Canadá, países nórdicos). Es el instrumento que, en los países que lo han ratificado (como el Perú y México), sirve de herramienta para hacer valer los derechos indígenas más allá de las legislaciones nacionales generalmente de alcance más limitado. Lo usan las nuevas organizaciones políticas indígenas y las comunidades cuando tienen conocimiento de ello. Siendo un convenio internacional ratificado por los parlamentos, tiene fuerza legal al mismo nivel que la constitución en los países democráticos.

La parte VI del Convenio, los artículos 26 hasta 31, enuncian los derechos educativos de los pueblos indígenas y tribales. Veamos en qué términos están formulados estos derechos y de ahí derivaremos la di-

mensión que debe alcanzar la noción de interculturalidad en la educación, como la interroga el subtítulo de este trabajo.

Dice el art. 26: "Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a *todos los niveles*, por lo menos en pié de igualdad con el resto de la comunidad nacional." — Con eso el artículo apunta más allá de la educación primaria a la que generalmente se limita el sentido de la expresión "educación indígena". La educación indígena debe alcanzar los niveles secundarios, profesionales y superiores.

El art. 27 precisa qué se debe entender por "educación indígena": "1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse *en cooperación* con estos últimos a fin de responder a sus *necesidades particulares*, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales." — Con este punto se contempla la inclusión en el aula de contenidos que hasta la fecha — salvo en escasos proyectos experimentales — han sido excluidos de las clases por las currículas nacionales: la historia, los conocimientos y técnicas, los sistemas de valores y todas las demás aspiraciones de los pueblos indígenas.

El punto 2. del mismo artículo añade: "2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar." — Es éste un punto en el cual México, igual que el Perú, han hecho avances notables, aun cuando, en ambos países, se puedo observar que la formación de personal docente indígena no siempre ha significado *la transferencia a los pueblos* de la realización de tales programas. Los maestros indígenas, por razones que veremos más adelante, han formado un embrión de clase social privilegiada (por sus ingresos monetarios mensuales y, en el caso de México, por sus vínculos con los poderes sindicales) al interior de los pueblos indígenas.

El punto 3. del mismo artículo amplia estos derechos diciendo: "3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos de crear *sus propias instituciones y medios de educación,* siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente *en consulta con* esos pueblos. Deberán facili-

tarse recursos apropiados con tal fin." — El derecho de tener sus propias instituciones y medios educativos es ciertamente un componente importante de la autonomía indígena.

El art. 28 se refiere a las lenguas indígenas; su punto 1 dice: 1. "Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se habla en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo." — Con eso se consagra el derecho de los niños de aprender a leer y escribir en su lengua materna, aun cuando esta solución exija medidas previas especiales.

El punto 2. afirma el derecho al bilingüismo: "2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país."

El punto 3. promueve la conservación de las lenguas indígenas: "3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas." — Desde luego, no es suficiente saber leer y escribir en las lenguas indígenas; éstas, además, deben desarrollarse, modernizarse para que su uso práctico no sea limitado al ámbito tradicional de la vida, mas sea posible en todos los contextos de la modernidad.

El art. 29 es significativo para nuestra comprensión del contenido de la noción de interculturalidad, dice: "Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a *participar plenamente y en pie de igualdad* en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional." — Es eso el equivalente intercultural del bilingüismo: la persona que se forma debe saber desenvolverse participando en ambas formas de vida, en ambas sociedades y culturas, la indígena y la nacional.

No citaré literalmente los dos últimos artículos dedicados a la educación y comunicación, art. 30 y 31, que postulan la difusión de los derechos y las obligaciones indígenas en sus pueblos, si es necesario mediante traducciones a las lenguas indígenas, y que exigen que en la "comunidad nacional" se imparta una formación que la libere de los prejuicios y que le informe, a través de materiales didácticos, de mane-

ra "equitativa, exacta e instructiva" sobre la historia, las sociedades y culturas indígenas. — Los esfuerzos para alcanzar la igualdad y el respeto de los pueblos indígenas, desde luego, no deben limitarse a éstos; la sociedad nacional en su propio ambiente debe tomar medidas específicas para que en los sectores sociales dominantes se superen los prejuicios y el desprecio hacia los pueblos indígenas.

Acabo de emplear a sabiendas una palabra que merece mayor explicación, ya que, a mi modo de ver, ella nos permite caracterizar la relación social genérica que vincula las sociedades nacionales a sus sociedades y pueblos indígenas. Utilicé la palabra "dominante". El convenio, que tiene fuerza de ley en los Estados que lo han ratificado, se da en una situación histórica en que esta relación social genérica se la puede llamar "dominación/sumisión"; contra ella el convenio quiere ser un remedio.

En un primer momento, podemos derivar lo que esta relación implica de lo que el convenio exige y lo que, desde luego, es necesario exigir porque lo que existe es el contrario de lo exigido, aún cuando hoy en día haya excepciones y Estados que tengan una legislación más favorable, por ejemplo en relación a la propiedad indígena de tierras, que otros.

En su parte I de política general, el convenio postula — estoy resumiendo — que los gobiernos deberán, con la participación de los pueblos interesados, proteger los derechos de esos pueblos y garantizar el respeto de su integridad; dichos pueblos deben gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población; se debe promover los derechos sociales, económicos y culturales de estos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones, y se deben eliminar las diferencias socio-económicas entre miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional; los pueblos indígenas y tribales deben gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales sin obstáculos, ni discriminaciones, tanto las mujeres, como los hombres; se debe tomar medidas especiales para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados; se deben reconocer y proteger los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos; debe respetarse la *integridad* de los valores, prácticas e instituciones de esos pueblos y

se deben adoptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas para allanar las dificultades que experimentan dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y trabajo; también se debe consultar a los pueblos indígenas cuando un gobierno toma medidas legislativas o administrativas que puedan afectarlos; los pueblos indígenas deben tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo y controlar su propio desarrollo económico, social y cultural; al aplicar la legislación nacional a los pueblos interesados deberán tomarse debidamente en consideración sus costumbres o su derecho consuetudinario; deben reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. — Hemos retenido aquí unos puntos esenciales sobre derechos fundamentales que el convenio a menudo precisa y diversifica. Y, acordémonos, este convenio, en México, desde 1990, tiene fuerza de ley.

Lo que he llamado la "relación de dominación/sumisión", *objetivamente*, se manifiesta precisamente en la ignorancia y el no respeto de estos derechos que el convenio ve la necesidad de afirmar porque precisamente no existen o sólo insuficientemente. Existe dominación cuando la integridad de los valores, prácticas e instituciones de un pueblo no esta respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar, cuando los desarrollistas desconocen los aportes tecnológicos propiamente indígenas, cuando la jurisdicción indígena no tiene valor legal, cuando las autoridades indígenas y sus decisiones son menospreciadas e ignoradas por las autoridades estatales. Los pueblos están en situación de sumisión cuando el gobierno toma medidas legislativas o administrativas que los afectan sin que puedan tomar posición y expresar sus reservas y propias aspiraciones, cuando la legislación nacional se aplica sin tomar en cuenta sus costumbres y sus derechos consuetudinarios, y la dominación y sumisión se manifiesta cuando las tierras indígenas están invadidas por colonos, ganaderos o madereros y cuando no existen sanciones contra tales abusos.

Pero la dominación/sumisión no sólo es un fenómeno objetivo, verificable en hechos objetivos como los que hemos enumerado; la dominación/sumisión también tiene su cara *subjetiva* en las conductas de las personas: la vergüenza (de hablar en público su lengua indígena, de reconocerse como miembro de un pueblo de tal nombre), la timidez y

el silencio (ante una autoridad política o profesional), el sentimiento de inferioridad (frente a un blanco o un mestizo), son algunas de las reacciones sicológicas, subjetivas, que revelan la sumisión de la persona indígena frente a una persona no indígena, dominante. Cuando la conciencia quiere liberarse de estas pesadumbres, la dominación a menudo produce el efecto perverso de la negación del mundo indígena por el mismo indígena, el rechazo y desprecio de su propia sociedad y cultura y la imitación de las modas y los modales blancos o mestizos. A menudo este rechazo se ampara en nuevas creencias, nuevas sectas difundidas por misioneros llegados del Norte. En otros casos, la tristeza y el malestar resultantes de la sumisión y represión se ahoga en el alcohol que da la ilusión del coraje y procura el olvido de la debilidad. De ahí que el alcoholismo, que puede tomar varias formas, es un fenómeno tan amplio en las sociedades indígenas. Los pueblos que han logrado controlarlo, son los que han empezado a luchar contra la dominación y la sumisión, como ocurre en Chiapas. Donde el sentimiento de la inferioridad, la vergüenza, la timidez se están superando y los pueblos indígenas se afirman como tales, con sus derechos y aspiraciones, reconocemos que las antiguas relaciones de dominación/sumisión se quiebran y las personas hasta ahora dominadas y sumisas, reivindican sus derechos con orgullo y declaran sus aspiraciones a la justicia y al respeto de sus derechos. El convenio 169 de la OIT es una ley que sirve para esta lucha.

Estas condiciones objetivas y mecanismos subjetivos de la dominación/sumisión, de que acabamos de hablar, afectan desde luego el conjunto de los pueblos indígenas, hoy en día, aunque tal vez en grados variables gracias a los movimientos políticos indígenas que se han organizado en varias partes del país, tanto en México, como en el Perú. Si estos pueblos, como sociedades y culturas distintas del universo urbano — industrial, comercial y administrativo — representan el universo de la *alteridad* frente a "nosotros", entonces la relación entre sociedad y cultura indígena y sociedad y cultura urbana es una relación *intercultural*, pero una relación que, a la vez y siempre, se combina con la relación de dominación/sumisión. Con eso queremos decir que *no podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión*. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asu-

men, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos. La dominación/sumisión objetiva no sería aceptada subjetivamente si no fuera interiorizada en los reflejos conductuales espontáneos, en las rutinas interpersonales diarias, o, para hablar con Bourdieu y, Elias, en el *hábitus* de las personas, tanto del lado de los dominantes, como del de los dominados.

Quería decir que nosotros todos tenemos internalizado, por nuestro origen urbano, occidental, un sistema de valores y automatismos conductuales (reflejos) que nos hacen reproducir — lo queramos o no — nuestra superioridad frente al indígena o poblador rural en general. Y esta conducta dominante es parte de nuestras relaciones pedagógicas interculturales en cualquier programa educativo con indígenas. Esta dominación se combina estrechamente con el papel asimétrico que asumimos frente a nuestros alumnos y, por ende, no es analizable en términos particulares. Es la situación global — nuestro medio familiar, nuestra educación, la formación de nuestros gustos y preferencias, nuestra experiencia social y la necesidad de afirmarnos como personas en una sociedad basada en la competividad individual y en la que la sobrevivencia personal se asegura en desmedro del otro y por enriquecimiento acumulativo —, es esta situación global, digo, que nos arraiga, nos tiene amarrados en nuestra posición dominante en contraste con los que en la sociedad global ocupan una posición dominada.

Algunos de ustedes, tal vez, no están de acuerdo con tan extrema afirmación. Piensan que basta con modificar comportamientos impositivos para eliminar el papel dominante y establecer relaciones horizontales. Pero eso sería olvidar que nuestro interlocutor indígena tiene una visión más realista de nuestra persona; reconoce nuestra buena voluntad de distinguirnos de los "caciques" políticos o profesionales, pero tiene una imagen más completa de nosotros; ve que jugamos en el programa educativo en que estamos implicados con él un papel, pero que, fuera de las clases o fuera de la comunidad, asumimos

otro papel: uno que es conforme a nuestra posición dentro de nuestra sociedad urbana, occidental (con todas sus modalidades de ambición y modos de consumo). La situación pedagógica horizontal que queremos, controlando nuestras conductas impositivas, es — en la visión de nuestros alumnos — un juego jugado entre paréntesis, justo durante el lapso de las clases; pero la pequeña sociedad que, a lo mejor, logramos hacer vivir en la clase según nuestras mejores intenciones, no corresponde a las relaciones sociales que condicionan nuestra vida en la sociedad envolvente.

De ahí nace una pregunta medular en la problemática intercultural, a mi modo de ver que siempre la ve compenetrada por las relaciones de dominación/sumisión. ¿Este juego de cierta igualdad, de cierta horizontalidad que inspira nuestras actitudes educativas y que se manifiesta hasta en objetivos pedagógicos ampliamente propagados actualmente con los términos, de "respeto", "tolerancia" y "diálogo" en los escritos teóricos y pedagógicos sobre educación intercultural, — ¿este juego y estos objetivos éticos que se quiere que llenen hoy el tiempo y el espacio de las aulas escolares interculturales, indígenas, procuran ellos a los futuros adultos los medios para afirmarse en una sociedad global caracterizada por la dominación de sectores privilegiados sobre sectores marginales? O ¿no sería más idóneo, para la vida en una sociedad caracterizada por la desigualdad, la falta de respeto hacia la alteridad y el desprecio hacia el hombre de color, formar a los niños para que sean capaces de afirmarse a si mismos *contra* el conjunto de las fuerzas de dominación, las objetivas y las subjetivas, de *defenderse* frente a las agresiones de hecho y las represiones por interiorizar?

La hipótesis heurística de la mayoría de los expertos en educación intercultural que se manifiestan en la actualidad por discursos y escritos afirma lo siguiente: Si formamos hoy a los niños indígenas — pero también a los niños de la ciudad, se añade en un segundo tiempo — en el respeto mutuo de las diferencias, en la tolerancia de la alteridad y en la capacidad de dialogar entre culturas distintas, entonces, mañana, tendremos una sociedad global en la cual cada pueblo diferente será respetado, en la cual cada uno tolerará las particularidades del otro, y todos dialogarán en un universo de armonía e igualdad respetuoso de los derechos humanos, pues todos reconocen y aceptan sin distingo discriminatorio a todos los otros en toda su diversidad. En una

palabra, estamos preparando un mundo mejor. Tenemos aquí la utopía que sustenta el discurso educativo intercultural mayoritario (*main stram*) en el mundo de hoy, y eso a nivel de los expertos individuales (...), como de las instituciones: la UNESCO, GTZ alemana en Bolivia, en Ecuador y Perú, FORTE-PE de la Comunidad Europea en el Perú para mencionar sólo algunas; en cuanto a México, les dejo la iniciativa de investigar a ustedes mismos.

No critico esta hipótesis por ser utópica. Coincido con Pablo Latapí (1997) que la utopía es un elemento constitutivo, indispensable, de todo proyecto educativo. La critico por ser una utopía "angelical", es decir, irrealista, pues la visión de la sociedad y del hombre que le subyace es incompleta, deja de lado, en la sociedad intercultural, la relación de dominación/sumisión, y en el hombre, el egoísmo del poder; en una palabra, se olvida el potencial propio de cada persona en sociedad y de toda sociedad que abarca pueblos diversos y clases sociales.

Podemos hacernos la pregunta si existen índices en las dinámicas y tendencias actuales de la sociedad que apuntan a una superación de la injusticia y desigualdad, de la dominación y marginalización de los pueblos con sociedades y culturas diferentes, o dicho de otra manera ¿cuál es el futuro previsible de las relaciones interculturales asimétricas en las circunstancias y tendencias económicas y políticas actuales?

El convenio de la OIT no enuncia literalmente el fenómeno de la dominación pero lo implica tácitamente como factor objetivo cuando recomienda sus remedios legales en contra de la injusticia, y como factor subjetivo cuando exige que las consultas a los pueblos indígenas que se realicen en aplicación del Convenio deberán efectuarse "de buena fe y de manera apropiada a las circunstancias" (art. 6), — palabras que significan que una consulta formal, en las formas discursivas habituales, no es suficiente, pero que es necesario adaptar el diálogo con buena fe a las circunstancias discursivas (es decir a las condiciones subjetivas de la intercomprensión) de la sociedad local interesada. Con sus disposiciones, el Convenio quiere superar la situación actual, dar herramientas a los dominados para que se defiendan y logren afirmar y reconocer sus derechos. Su éxito dependerá, desde luego, de una dinámica política que permitirá — o no — a los pueblos minoritarios y dominados conquistar y hacer valer sus derechos. La palabra "conquistar" no me parece demasiado fuerte, cuando observamos la resistencia estatal

en México frente al reconocimiento de los acuerdos de San Andrés. En esta perspectiva, el diálogo sigue abierto, pero su resultado no está asegurado, y nadie sabe hoy que medios serán necesarios para alcanzar este logro, — aunque éste no sea más que justicia en los términos del mencionado Convenio. "Defensa" y "lucha", desde luego, son palabras que siguen viniendo al caso. Por eso preguntamos ¿La educación, en esta perspectiva, no debe preparar adultos capaces de asumir la defensa y la lucha? ¿Puede ella restringirse a formar una nueva generación que se limita a dialogar? ¿La palabra sin acción conforme tendrá los efectos necesarios para que el Estado reconozca y haga valer, plenamente y en los hechos, todos los derechos estipulados en el Convenio de la OIT? Si somos realistas y contemplamos las experiencias históricas, dudamos.

Miremos, por otro lado, las tendencias económicas y sociales anunciadas por los efectos observables del actual movimiento de globalización y de la doctrina ultra-liberal reinante. Qué dice, no un izquierdista ciego y fanático, sino el premio Nobel de economía de 2001 y ex-directivo del Banco Mundial Joseph E. Stiglitz (*La grande désilusion*. Paris, Fayard 2002) sobre estas tendencias: "Se pretende ayudar a los países en desarrollo cuando se los obliga a abrir sus mercados a los productos de los países industriales avanzados, los que, ellos mismos, continúan a proteger sus propios mercados. Estas políticas son de naturaleza a volver los ricos más ricos, y los pobres todavía más pobres — y más furiosos." La tendencia anunciada con estas palabras está en contradicción clara con la utopía que llamé "angelical" de un mundo igualitario, justo, respetuoso y tolerante que la escuela intercultural, según un grupo importante de sus ideólogos, debe anticipar implementándolo en las aulas para que luego — como por magia — se haga realidad en la sociedad global.

¿Será suficiente predicar, a los que son la generación futura, el respeto, la tolerancia y el diálogo entre partes desiguales, cuando el país más poderoso del mundo y de la historia, los EE. UU., rehúsan, desde su posición dominante de poder, asociarse a las iniciativas solidarias del mundo globalizado que prevén, con el protocolo de Kyoto, la mejora de las condiciones ambientales y atmosféricas que afectan a todos los países, con la prohibición internacional de la minas anti-personales, la eliminación de las muertes civiles gratuitas, y con el tribunal internacional de justicia, la vigencia universal, sin excepción, de los derechos humanos? Los EE.UU. se han desolidarizado de todas estas inicia-

tivas de manera ejemplar, dándonos a entender que la fuerza dominante en el mundo no se somete a ninguna ley común que sustentaría un orden internacional más allá de las leyes liberales del mercado, — y aún eso con las reservas proteccionistas ya mencionadas por Stiglitz. Como este ejemplo nos demuestra la cara real "macro" de la dominación, no es ni realista, ni prudente imaginar que a nivel "micro", entre desiguales al interior de los Estados y entre personas, este uso excesivo del poder no siga encarnándose también en "el poder del poder", es decir, en el potencial egoísta del poder, en la dominación del privilegiado sobre quien no lo es. Por eso juzgamos "angelical" la utopía de aquellos que quieren anticipar una sociedad ideal en la escuela pensando que luego los alumnos la realizarán en el mundo.

Es cierto que, comparativamente, la visión que estoy expresando parece más pesimista, tanto en lo que atañe a la sociedad y el futuro, como en lo que concierne el ser humano.

Hay sociedades que limitan el "poder del poder", el potencial egoísta del poder, la dominación al interior de su ámbito (con eso no decimos que han eliminado el poder; el poder es un fenómeno humano universal; lo que varía son las formas y dimensiones de su ejercicio). En este sentido podemos afirmar que muchas de las sociedades indígenas actuales son igualitarias en la medida en que *en su seno* ofrecen pocas oportunidades para el ejercicio egoísta del poder, es decir para que uno domine sobre otros. Pero aún en este caso hay excepciones y hay evoluciones que nos revelan un trasfondo humano genérico. La inserción de estas sociedades en la estructura de la sociedad envolvente ha ofrecido posibilidades de un mayor ejercicio del poder a ciertas personas que han accedido a nuevos cargos políticos o profesionales, o que han aprovechado nuevas posibilidades de enriquecimiento haciéndose los intermediarios entre su sociedad y la sociedad envolvente.

Estas situaciones nos demuestran que la tendencia a acentuar y aumentar el uso del poder cuando la oportunidad se presenta aún en personas que han nacido en sociedades igualitarias, caracterizados a menudo por cargos rotativos que aseguran una distribución democrática del poder. Nadie, *a priori*, está eximido de aprovechar las ocasiones para ampliar su poder a fines estrictamente egoístas y a expensas de sus congéneres. Y las ocasiones, la sociedad global las ofrece sea en el ámbito político, social, económico o religioso. Lo que observamos es que es-

ta oferta es más escasa en los pueblos indígenas que en la sociedad envolvente, más escasa en las clases sociales inferiores que en las superiores. Eso es parte de esta falta de igualdad de los derechos y oportunidades que el Convenio de la OIT propone corregir.

Con eso queremos decir, precisamente, que dicho Convenio no opera de manera crítica con el concepto de "dominación"; no lo usa ni siquiera. Este hecho es uno de los factores que lleva sus pretensiones a cierta ambigüedad y hasta contradicciones, que no podemos profundizar en este momento. Pues la pregunta que podemos hacer es: ¿debe el derecho garantizar la oportunidad de llegar a posiciones de dominación? Podemos defender que el acceso a posiciones de poder debe ser garantizado a los indígenas por las mismas oportunidades de que se benefician los ciudadanos no indígenas. Pero cuando observamos el funcionamiento real del poder, es decir, su ejercicio dominante y egoísta, siempre asociado con el clientelismo (favoritismo) y el enriquecimiento ilícito (corrupción), entonces el derecho indígena a este poder real se vuelve cuestionable. Me dirán ustedes tal vez, que entonces habría que reformar primero la sociedad antes de conceder derechos políticos igualitarios a los indígenas, y que tal postergación no sólo no es defendible, sino también poco realista. Con este raciocinio están ustedes aplazando la reforma de la sociedad hasta las calendas griegas, y al mismo tiempo refutan la utopía "angelical" antes tratada.

Me preguntarán entonces ¿qué alternativa propone usted, que otra visión de una utopía que pueda inspirar y justificar nuestra práctica educativa intercultural?

Si la dominación es el uso egoísta del poder frente a otros que no lo tienen (que el poder sea político, económico, social, discursivo/intelectual o religioso), mi posición no es que la igualdad, la justicia, el respeto o la tolerancia se consigan con la prédica de estos valores y el entrenamiento de conductas conformes a los valores predicados; con esta receta es ilusorio querer convertir lo malo del mundo en el bien; sino que debemos capacitarnos y capacitar a la juventud, a las nuevas generaciones, para que logren *controlar* el uso egoísta del poder, es decir la dominación.

¿Qué sentido damos al verbo "controlar"? Con este término designamos una conducta que manifieste la coherencia de los actos con la palabra y que sea capaz de *contrariar* — efectivamente, en los hechos —

los actos (políticos, económicos, sociales, intelectuales/discursivos y religiosos) que producen y reproducen la relación de dominación en las situaciones vividas, reales. Controlar, desde luego y en un primer tiempo, es oponerse, rechazar, no entrar en el juego de los automatismos relacionales que reiteran diariamente las relaciones de dominación/sumisión.

Pero al oponernos a la dominación, al decir "no", que es el primer paso del control sobre la dominación, debemos tener en nuestra mente una alternativa positiva que reemplace las relaciones de dominación por otro tipo de relación, una relación que llamamos "liberadora-/democrática".

En un segundo tiempo, "controlar" va más allá del oponerse; se trata de *encarnar* en los hechos la visión positiva de la justicia y la igualdad, del derecho y las obligaciones y eso en un contexto de dominación donde ocurre que la justicia y el respeto exista formalmente (verbalmente), mas están pervertidos en la práctica, en su aplicación. Los caciques dominadores a menudo hablan de manera amable a los dominados, hasta se muestran bien educados y respetuosos en sus discursos, pero fuera del contexto del diálogo y cuando toman medidas concretas en la ciudad, en la oficina, en el lugar del ejercicio de su poder, actúan conforme a sus intereses egoístas y sin respeto por los derechos de sus interlocutores socialmente inferiores. El respeto es "jugado" verbalmente en un contexto, pero la dominación es "ejecutada de hecho" en otro.

En ambos casos, el de la oposición y el de la encarnación de la posición democrática, la conducta liberadora/democrática no es sólo verbal, dialógica, es también acción: un actuar contrario o una resistencia cuando uno se opone, y un actuar, un hacer y promover, cuando uno encarna como sujeto social su visión de la justicia. Un tribunal nos da la razón en un caso de litigio, pero la fuerza estatal no hace efectivo el juicio en nuestro favor, ¿debemos entonces seguir pidiendo incansablemente a las autoridades (policía) de intervenir para aplicar el juicio, cuando éstas actúan con una mala fe evidente o han sido corrompidas por la parte adversa, económicamente más pudiente? ¿O debemos recurrir a nuestras propias fuerzas para realizar el fallo que nos es favorable? La justicia no sólo es pronunciamiento, hacer la justicia es aplicar en los hechos los fallos, y eso exige la acción, la de las autoridades competentes, o la nuestra en el caso de autoridades corruptas, por lo que estamos encarnando una *democracia activa*.

Controlar el uso egoísta del poder, consiste, entonces, en *contrariar* la dominación y *encarnar* la justicia, el derecho, el respeto, la igualdad y, sobre todo, el uso democrático del poder frente a todas las formas de abuso egoísta del poder. Al encarnar una *democracia activa* realizamos esta coherencia entre palabras y actos de la que hablé antes cuando definí el sentido de "control" de la dominación y la que sola es capaz de cambiar *realmente*, en los hechos y en las situaciones concretas, las relaciones de dominación y eso, cada vez que ellas se manifiestan. La *democracia activa*, desde luego, es el ejercicio de un contra-poder que contesta la dominación y encarna el uso democrático del poder a todos los niveles de la vida diaria.

Como todo uso de poder, el uso democrático del poder es fuente de satisfacción y de gozo, y por eso, este "poder del poder" también puede desvirtuarse en abusos, es decir que puede degenerar en el ejercicio de nuevas relaciones de dominación, como se lo ha observado en instituciones democráticas como los sindicatos u otras organizaciones gremiales. En este sentido, cabe precisar con claridad que no hay *a priori* cambio cuando un cargo político, diríamos estatal o municipal, pasa a manos de un indígena, mientras que este indígena no logre instaurar y ejercer una nueva forma, más democrática, del ejercicio del poder. Cuántos indígenas no hemos visto asumir las mismas conductas de caciques políticos que manifestaron sus predecesores no indígenas en el cargo. Ser indígena no es una esencia en si, sino una forma particular, históricamente configurada, de ejercer la práctica. En la medida en que un indígena que accede a un cargo político se inspira en su práctica social y en el ejercicio de su nuevo poder de los mecanismos igualitarios que rigen en su sociedad, que regulan la distribución de bienes y servicios, organizan la cooperación y la celebración de fiestas, contribuirá a la realización de esta *democracia activa* de la que antes hablamos. En esta perspectiva, las sociedades indígenas tribales ya no aparecen como rezagos de una historia evolutiva cuyo punto culminante representa el "progreso" y la "sociedad" occidentales, sino como organismos de punta y ejemplos de una *forma activa de democracia*. Que no se me diga que estoy idealizando las sociedades indígenas, como suelen hacerlo ¡dizque, los antropólogos! Me explico con más detalle sobre este punto en lo que sigue.

Con esta consideración estamos entrando en un tema que precisamente el Convenio 169 de la OIT elude, lo que es causa de una nue-

va clase de ambigüedades y contradicciones. Se trata del tema de las propiedades de las sociedades indígenas y tribales que son los beneficiarios del Convenio. El texto se refiere a las características de los pueblos indígenas en términos muy alusivos; dice en resumen: los pueblos indígenas y tribales tienen sus propias costumbres y tradiciones, sus propias instituciones o características sociales, económicas culturales y políticas y su derecho consuetudinario, tienen identidad social y cultural, tienen sus propias prioridades respecto al desarrollo, tienen culturas y valores espirituales, tienen su historia, sus conocimientos y técnica, sus sistemas de valores y sus propias aspiraciones sociales, económicas y culturales. — Desde luego, tienen sus propias necesidades y sus propios derechos que el convenio formula, pone de relieve y pretende hacer reconocer por los gobiernos.

De esta enumeración resulta claramente que el universo de vida indígena es considerado diferente del universo de la sociedad nacional u occidental, y que los derechos especiales del Convenio son la consecuencia de esta diferencia. Sin embargo, esta diferencia no está caracterizada, no se le da un contenido concreto, no se la ilustra. La única palabra que la enuncia es la palabrita "propio": se habla de las "*propias* instituciones sociales, económicas, culturales y políticas" para decir que estas instituciones son distintas de las de la sociedad nacional y occidental, pero no se precisa *en qué y por qué* son distintas.

Podemos ensayar a remediar a este defecto, pues eso nos ilustra las condiciones en las que se ejerce esta forma particular de *democracia activa* de la que hablamos antes y nos plantea los problemas educativos en términos más precisos. Es por dejar en lo vago, en lo indefinido las propiedades socio-culturales de los pueblos indígenas, que no sólo el Convenio 169, sino también los teóricos mayoritarios de la interculturalidad — los adeptos de la utopía angelical — no logran arraigar su propuesta en la *praxis* indígena condicionada por la relación de dominación/sumisión.

Tratando de dar un contenido más concreto a la idea de pueblo o sociedad tribal o indígena, podemos decir que en una comunidad o en ciertas partes de una comunidad conviven personas que tienen entre ellas relaciones de parentesco, aunque los lazos de parentesco puedan unir personas de distintas comunidades; es decir que el parentesco también funda — por lo menos parcialmente — lazos intercomunales. Los lazos de parentesco no sólo son importantes por que regulan la co-

rresidencia, diciendo quien debería vivir con quien, sino también porque definen los derechos y las obligaciones — económicas, sociales y culturales — entre personas parientes. Los derechos y obligaciones pueden ser distintos entre hermanos y entre cuñados, entre hijo y padre y entre yerno y suegro, etcétera. El lazo de parentesco indica a cada persona como debe comportarse frente a otra persona pariente, de ahí las conductas específicas que tienen las personas entre ellas en función de la relación de parentesco. Por esta eficiencia, el parentesco es fundamento de valores.

Son también los lazos de parentesco, además del compadrazgo y de ciertos tipos de amistad o vecindad, los que definen con quiénes comparto mis bienes y alimentos, con quiénes coopero en el trabajo productivo y con quiénes celebro fiestas. Por el hecho de que ciertos grupos de personas en las sociedades indígenas comparten bienes y comida, cooperan en hacer chacras o milpas, fabricar botes o artesanías y concelebran fiestas podemos hablar de una *solidaridad* que vincula a las personas de estos grupos y distinguir una *solidaridad distributiva*, una *solidaridad laboral* y una *solidaridad ceremonial,* las tres formas de solidaridad estando basadas en la *reciprocidad* que hace que el beneficio que doy hoy a otro miembro del grupo de solidaridad, lo recibiré de él en una próxima oportunidad. Siempre doy, para que el otro, a su vez, me dé; le colaboro, para que él me colabore, le invito a una fiesta, para que luego él me invite.

Pero en estos casos, no sólo se trata de un intercambio económico, como podría parecer a primera vista, y no sólo respondo *por deber* a la reciprocidad, sino también porque me da *gusto* compartir, cooperar y concelebrar. Y el sistema de valores indígenas valora altamente este gusto, y condena al que no quiere compartir o colaborar, es decir, al "mezquino". Los valores indígenas afirman que compartir comida con otros es más gustoso que comer sólo, es un evento social que se acompaña de conversaciones, risas y chistes; que una "minga" o un "tequio", que es la expresión más frecuente en nuestras regiones de la solidaridad laboral, es un evento placentero donde además de trabajar me divierto, gozo de la comida, de la bebida acostumbrada y de las relaciones sociales con los otros trabajadores; es decir, tengo una satisfacción "del corazón", una satisfacción sicológica, por el hecho de compartir momentos agradables con otros. Y eso aun más es la verdad cuando pensamos en la celebración de fiestas donde se invierte mayor cantidad

de comida y bebida y donde los cantos y bailes aumentan la intensidad del placer. Vemos que lo propiamente económico — el intercambio material y de fuerza de trabajo — se combina con lo social (las relaciones placenteras entre parientes y amigos) y lo cultural (las prácticas de consumo y de producción según el estilo de vida y con las técnicas indígenas).

En cuanto a la autoridad en las sociedades indígenas y tribales, podemos afirmar que ésta no se ejerce directamente sobre seres humanos, sino que es reconocida como tal (y eventualmente temida) en la medida en que logra controlar las fuerzas de la naturaleza: las plantas, los animales, las enfermedades, los malestares, etcétera. De la evidencia para los miembros de una sociedad indígena del ejercicio eficiente de este control sobre las fuerzas de la naturaleza resulta un prestigio y un poder que es positivo sólo mientras es asumido sin egoísmo, es decir, sin proseguir intereses personales. Si los comuneros empiezan a percibir un uso egoísta del poder, entonces comienzan a temerlo, y la vida de la autoridad corre peligro. De esta manera, el poder político está contrabalanceado y controlado por el poder social que se apoya sobre una visión de "sociedad" que engloba, de hecho, sociedad y naturaleza, pues la reciprocidad se ejerce no solamente con seres humanos, sino también con seres de la naturaleza.

Así, en pocas palabras — con las cuales, pienso, todos los indígenas pueden consentir — he caracterizado unos rasgos fundamentales de la organización económica, social, política y cultural de los pueblos indígenas y de los valores que orientan y motivan su comportamiento y sus actividades, y estos rasgos caracterizan en su conjunto *una forma de democracia activa*. Hay que reconocer que los educadores interculturales ignoran estas propiedades socio-políticas y culturales de los pueblos con que trabajan y piensan que gracias a la implementación en las clases de *su* concepto de democracia, desarrollado desde la historia occidental, proporcionan un aporte político decisivo a la formación de los niños indígenas, cuando la praxis de una *democracia activa* está en sus manos, pero la ignoran.

Vemos claramente que por estas características socio-culturales las sociedades indígenas son diferentes de la sociedad urbana y occidental, y es en función de esta clase de diferencia que el convenio postula "proteger los derechos de esos pueblos y garantizar el respeto de su integridad" (art. 2). Esta integridad, concretamente, significa: que *todos*

comparten, producen y festejan en grupos de solidaridad y según la regla de la reciprocidad que generalmente se expresa en términos de parentesco.

Pero, recordándonos el contexto general de dominación en el cual se encuentran hoy en día todos los pueblos indígenas ¿podemos afirmar que ellos siguen existiendo en su "integridad"? La respuesta sólo puede ser negativa, y tenemos que reconocer que, sobre este punto, el convenio no expresa una visión histórica real.

Las sociedades indígenas, si no fueron exterminadas en el transcurso de la historia, fueron todas, sin embargo, englobadas en una sociedad mayor, la sociedad nacional e internacional, y este proceso las ha afectado y transformado, — pero sólo hasta cierto punto, de manera que las características que acabo de enumerar siguen valederas para los pueblos de hoy, aunque *no exclusivamente* valederos. Con eso quiero decir que al lado de los mecanismos socio-culturales mencionados y simultáneamente con ellos, existen relaciones que van más allá de los territorios y comunidades indígenas o que desde afuera se han enquistado en ellos, y que han creado motivaciones económicas, políticas, sociales, religiosas y culturales que también se encuentran en la sociedad nacional donde actúan con mayor fuerza, pues es ella la que impone las leyes del mercado, las estructuras políticas y administrativas del Estado, y la que promueve las religiones, las modas y las formas de prestigio. Pero a pesar de esta nueva combinación de motivaciones y priorizaciones bajo el efecto histórico de las relaciones de dominación y que ha dado a los indígenas el sentido de vida actual dentro de la sociedad global, existe en los pueblos indígenas una *praxis de resistencia* que reacciona precisamente a la dominación y sus consecuencias. Esta reacción se manifiesta de varias formas; retenemos aquí sólo algunas de las manifestaciones objetivas: se han formado federaciones y confederaciones indígenas u otros tipos de organizaciones, culturales o gremiales, se han reunido múltiples congresos indígenas, y de manera focalizada pero no menos significativa, los pueblos se han alzado en armas. Esta *praxis de resistencia* aparece con mayor incidencia donde las fuerzas de la dominación son mayores, para no decir más anacrónicas. Esta *praxis de resistencia* nos demuestra precisamente que los sistemas estatales democráticos actualmente vigentes son meramente formales en la medida en que no logran controlar la dominación, el uso egoísta del poder en todas sus dimensiones. Y si estamos de acuerdo con identifi-

car esta *praxis de resistencia* con los rasgos que caracterizan la forma indígena de *democracia activa* que he descrito antes, entonces, esta *praxis de resistencia* también nos significa un *potencial* para reformar esa democracia formal a fin que se convierta en una *democracia activa* capaz de controlar el uso egoísta del poder: el favoritismo y la corrupción, el enriquecimiento por acumulación incontenible a espensas del próximo y la competencia individual indiscriminada. Este *potencial reformador indígena* es, a mi modo de ver, el factor motivador medular de una educación intercultural indígena. Y la voy a abordar ahora en mi última parte.

Resumiré en este último acápite unos principios que he explicitado con mayor detalle en un artículo que está por publicarse en México.

Acabamos de nombrar unos hechos objetivos que manifiestan la resistencia indígena a la dominación (las nuevas organizaciones políticas, los congresos, la toma de armas). Si bien para los educadores interculturales estas nuevas estructuras sociales, instrumentos de la resistencia, son importantes y nos incitan a articular y coordinar los programas educativos con ellas, para el proceso formativo son los factores subjetivos de la resistencia que nos deben preocupar en primer lugar. La inserción de un programa educativo en las nuevas estructuras sociales que expresan la resistencia indígena, a la vez, está conforme con lo estipulado por el artículo 27 del Convenio 169 y nos ofrece el *marco político motivador objetivo* para el desarrollo de una educación liberadora que entrena a los formadores y alumnos en el ejercicio de la *democracia activa.* En la medida en que las organizaciones indígenas logran expresar sus aspiraciones liberadoras a través de un proyecto educativo propio, este proyecto enmarcará todo el proceso formativo de los alumnos indígenas y motivará sus energías a invertirse en un proceso pedagógico distinto del que desarrolla la escuela urbana, nacional, un proceso pedagógico *disconforme* con el sistema educativo dominante, un proceso pedagógico que, desde luego, queda por idear y crear.

Con eso no quiero decir que la creación de tal proyecto educativo sea la obra exclusiva de los indígenas; la puede ser; pero también se puede llegar a un objetivo valedero mediante la cooperación entre dirigentes y profesionales indígenas y profesionales no indígenas, a condición que ambas partes renuncien a reproducir el sistema o partes del

sistema educativo dominante y adopten una posición fundamentalmente *crítica* frente a la dominación y sus mecanismos de acción, y, sobre, todo, a condición que los profesionales indígenas y no indígenas hayan cuestionado *su propia posición de poder* que reposa sobre sus ventajas educativas y el sitio que ocupan en la estructura de su propia sociedad gracias a su nacimiento, sus diplomas y sus experiencias profesionales. Sólo así los dos socios, el profesional indígena y el no indígena, lograrán concebir una alterativa educativa *disconforme* con el sistema educativo dominante.

Aún teniendo este marco político objetivo y subjetivamente motivador asegurado cuando articulamos el proyecto educativo con las organizaciones indígenas, siguen oponiéndose al proyecto las ideas, los valores y las rutinas intelectuales y discursivas dominantes que hemos interiorizado en el contexto nacional.

Examinando la subjetividad indígena, observamos *típicamente* (es decir, en el comportamiento general de muchos profesionales y comuneros indígenas) conductas y discursos contradictorios. En el medio urbano, un indígena a menudo tiene vergüenza de usar su lengua nativa y ocurre que rechaza sus propias costumbres, cuando, por otro lado, las practica "automáticamente" estando en su comunidad, donde también habla su idioma. En la ciudad y frente a un interlocutor no indígena puede negar una creencia, cuando ésa, en su pueblo, acondiciona *realmente* su conducta. Hablando castellano, el indígena no tiene otro remedio, cuando habla de su sociedad y cultura, que usar los términos y expresiones a menudo despreciadores del leguaje con que los mestizos y habitantes urbanos se refieren a la realidad indígena. Podemos referirnos a este comportamiento con el término de "*ambivalente*" (Daryush Shayegan). Este comportamiento adopta modales y formas de discurso de la sociedad dominante en las relaciones con personas y el medio urbanos dominantes, y en el medio indígena adopta las conductas y el leguaje indígena.

Uno podría ser tentado de hablar en este caso de una simple "adaptación", sino fuera que entre ambas formas de comportamiento rigen escalas de valores distintas y que la una *niega o desvalora* la otra, que, entonces, la relación entre ambas no es la de una simple alterativa simétrica; se trata precisamente de una relación asimétrica que manifiesta la desigualdad entre sociedad nacional e indígena y la dominación de la una sobre la otra.

En los alumnos y profesionales indígenas, esta *ambivalencia* es una componente que estructura su *persona*: lo positivo de su propia sociedad, con que ellos se han socializado, todo lo placentero de la vida familiar y social, la igualdad entre comuneros, el hecho de compartir, de cooperar y de concelebrar ha dejado impresiones afectivas indelebles en la memoria de la persona que ha crecido en el medio indígena. La *praxis de resistencia*, a la cual nos referimos antes, con todo su espesor humano, es valorado positivamente en la intimidad de la persona indígena y cuando convive con sus congéneres; pero sobre ella pesa la dominación con su negatividad y desprecio en el marco más amplio de la sociedad nacional y en la ciudad. Esta negatividad es interiorizada en grados variables por los mismos comuneros, y lo es a menudo hasta tal punto que algunos rechazan sus tradiciones en la comunidad misma y consideran que éstas son del pasado y que el futuro consistirá en vivir como los blancos o mestizos. Tales tomas de posiciones y sus actuaciones consecuentes se observan frecuentemente en los adeptos de las múltiples sectas que se han acercado con mayor constancia en los últimos diez o veinte años. Pero observamos similares actitudes y discursos en jóvenes que han egresado del ejército o que han adquirido algunas experiencias de vida o capacidades profesionales en la ciudad.

La *ambivalencia* como consecuencia de la dominación, siempre presente en la persona indígena, aunque en proporciones variables, plantea un *reto* a la educación indígena intercultural cuando ésta se propone, en asociación con las organizaciones políticas indígenas, *revalorar aquella praxis de resistencia* en la que se concentran las prácticas y valores positivos de los pueblos indígenas y que constituye el *potencial* para el ejercicio de una *democracia activa* en un marco social más amplio. Por "revalorar" entendemos: liberar esta *praxis de resistencia* del oprobio que hace pesar sobre ella la sociedad dominante, con el fin que su *potencial* se vuelva disponible para la transformación de la sociedad global — la democracia formal caracterizada por la relación de dominación/sumisión — en una *democracia activa generalizada*.

¿En qué consiste este reto y cómo asumirlo? son las preguntas a las que en seguida quiero responder para abrir una vía a la educación hacia nuestra utopía realista.

El reto consiste en realizar la hazaña del Barón de Münchhausen del cuento popular alemán quien en su cabalgata se perdió en un pantano de donde se zafó jalándose por su propia melena. ¡Pongámonos en

la situación concreta de un programa educativo intercultural que reúne docentes indígenas y no indígenas y alumnos indígenas, que es el caso general de este tipo de programas! Todos los actores, indígenas y no indígenas viven la dominación/sumisión dentro del sistema democrático formal global y han interiorizado, hasta en sus valores afectivos y en sus rutinas espontáneas, los mecanismos conductuales (los *hábitus*) que reproducen la dominación en la vida diaria. Están en el mismo pantano aunque en posiciones diferentes, y ambos deben sacarse de este marasmo con un esfuerzo propio desde sus posiciones distintas. Si disponen de una organización política indígena que enmarca su programa y que ya tiene elaborado un discurso, aunque sea genérico, que revalore la sociedad y cultura indígena, y en particular la *praxis de resistencia*, entonces disponen de un punto sobre que apoyar su esfuerzo. Ya lo hemos dicho, la existencia de estas organizaciones es un elemento objetivo motivador para los actores de un programa educativo. En caso contrario, sólo el diagnóstico de la dominación formulado por los participantes del programa y su solidaridad mutua con las convicciones políticas en favor de una *democracia activa generalizada*, es decir su propia "melena intelectual", ofrece el mango con que salirse del pantano. Se trata entonces de un programa pionero.

En ambos casos, sin embargo, el discurso analítico e interpretativo de la dominación y de sus consecuencias objetivas y, sobre todo, subjetivas procura el marco teórico orientador para la acción — pedagógica, en nuestro caso — y sus orientaciones. La función de este discurso es dar cuenta de y hacer comprender la sociedad y cultura indígena en un lenguaje que sea exento de todo rastro de la dominación, que sea *neutro*, y siendo neutro, se opone a la visión que tiene la sociedad dominante de los pueblos indígenas. Comprender la sociedad y cultura indígenas en términos neutros (con lo que excluimos también las idealizaciones abusivas e irrealistas) y evaluar su *praxis de resistencia* en términos de la *democracia activa*, es una acción de revaloración frente a los juicios negativos de cualquier índole que expresa la dominación. En la medida en que, como antes dijimos, la *ambivalencia* caracteriza a las personas indígenas, cada una de ellas debe liberarse de las instancias negativas que dominan en su interior y llegar a apreciar su sociedad y cultura en esa luz neutra liberadora del oprobio que le proyecta el discurso teórico interpretativo adecuado. La persona encontrará su motivación subjetivamente en la utopía de la *democracia*

activa generalizada, cuyos elementos halla presentes, reales, es decir, existentes de manera objetiva, en la *praxis de resistencia* de su mismo pueblo, y eventualmente, en la organización política indígena que enmarca el programa.

Este proceso de re-descubrimiento de su sociedad y cultura que guía el proceso pedagógico debe ser el más completo posible, tomando en cuenta su historia, es decir las formas anteriores de la sociedad y cultura y la comprensión de los factores de la dominación que han orientado los cambios. Se trata, en el fondo, de una reconstrucción mental y discursiva de la sociedad y cultura indígena en toda su amplitud actual e histórica. Como, en general, ni los docentes ni los alumnos indígenas de un programa de formación magisterial no tienen este conocimiento amplio de su propia sociedad, es indispensable que ellos, en el marco de su programa, vuelvan a la comunidad para completar su conocimiento mediante un nuevo aprendizaje (investigaciones) con los comuneros y particularmente con los conocedores de su pueblo. Al no aceptar esta exigencia, admitiremos que la visión de los indígenas de su propia sociedad e historia quede fragmentaria y amputada de todos los elementos que la dominación económica, política, religiosa; etcétera ha eliminado. Aceptaríamos entonces los efectos de la dominación como un resultado definitivo, cuando, precisamente, es necesario entender la forma indígena del ejercicio de la *democracia activa* en toda su amplitud y con todas sus consecuencias. Eso significa llevar a cabo con consecuencia el propósito de la revaloración social y cultural en los pueblos indígenas a través de las nuevas generaciones.

El no indígena que participa en este proceso con sus herramientas intelectuales y sus motivaciones políticas puede contribuir a la creación del marco conceptual teórico adecuado y acompañar a los alumnos en el descubrimiento y en la reconstrucción mental, discursiva de su sociedad y cultura. Pero, para que este proceso no se convierta en un simple trabajo de inventario etnográfico con una valoración exótica, pintoresca, es decir, folclorizante, el formador de indígenas, el docente de programas interculturales, debe aprender la sociedad y cultura indígenas a tal punto que su visión propia e inicial del mundo sea modificada, cambiada y ampliada para integrar en sus perspectivas de vida real la *alteridad* indígena. Con esta palabra me refiero aquí en particular a todos los valores (gustos, placeres, satisfacciones, pero también esfuerzos, sacrificios y sufrimientos) que están atados a la vida social, a

las prácticas sociales, las de la *democracia activa* que hemos resumido con el término de *praxis de resistencia* de un pueblo indígena. Tal proceso íntimo y profundo en la vida de un docente no indígena no es asunto del solo esfuerzo intelectual, es asunto de vivencia. El docente no indígena debe experimentar en su propia carne, en su propio ser, la posibilidad de una vida distinta de la que ha vivido hasta entonces en su medio familiar urbano, debe aceptar como real y posible para él una forma de vida que puede ser reñida con los valores que marcan las cosas de su mudo original; también descubre y debe aceptar realidades concretas, prácticas que en su propia sociedad sólo son posibilidades latentes, reprimidas; en una palabra, debe estar dispuesto a recorrer un nuevo trayecto existencial en la profundidad de su alma, en un nivel que podríamos llamar sico-analítico. Sólo de esta manera comenzará a poder comprender todas las implicaciones sicológicas y conductuales que lleva consigo la *ambivalencia* fundamental de sus alumnos indígenas y a ser capaz de tener la distancia neutra frente a todos los valores indígenas para poder incidir, no con una orden, sino con una propuesta crítica, en la positividad implicada en la *praxis de resistencia* y liberar su *potencial* activo para la realización, *hic et nunc*, de una *democracia activa*.

El objetivo subjetivo de esta experiencia convivencial *reformadora* de la persona del docente intercultural, es la satisfacción que procura la *ampliación de la capacidad de acción*, para retomar uno de los conceptos medulares del fundador de la sicología crítica, el alemán Klaus Holzkamp. La integración en la persona del docente de partes de la alteridad indígena como nuevas posibilidades de actuar y comportarse significa un aumento de la libertad personal de actuar y, desde luego, un enriquecimiento de su persona. Gracias a tal experiencia reformadora el docente *transciende políticamente* las estructuras conductuales dominantes que ha interiorizado en su propio medio. De esta manera, la convivencia por tiempos prolongados con las comunidades indígenas es la condición para que el docente no indígena adquiera las calidades humanas necesarias para desenvolverse con efectos liberadores en un proceso pedagógico intercultural con alumnos indígenas.

Vemos entonces que todos los actores de un proyecto formativo intercultural deben retornar a y convivir con las comunidades en el marco del proyecto mismo para aprender y formarse o reformarse. Esta convivencia funda el *interaprendizaje* entre indígenas y no indígenas.

Retenemos el "interaprendizaje" como la palabra clave que evoca el proceso fundador de todo proyecto educativo intercultural. Es ese proceso fundador también la expresión de una relación de *reciprocidad* entre indígenas y no indígenas con el *beneficio mutuo de la ampliación de la capacidad de acción políticamente trascendente*: El indígena, al acceder a una interpretación global en términos neutros de su sociedad completando el conocimiento de ésta y re-experimentando su *praxis de resistencia*, neutraliza la negatividad que la dominación hace pesar sobre su pueblo y su historia, que es la causa de su *ambivalencia* en una relación asimétrica y que restringe su persona a conductas alternativas mutuamente excluyentes. El no indígena, al abrirse a la experiencia de la alteridad en una sociedad indígena y al integrarla como nuevas posibilidades de acción y conducta, descubre la *democracia activa* como valor y práctica que se contraponen a la dominación ejercida y posible en una *democracia formal* y halla en los pueblos indígenas un potencial objetivo reformador de su sociedad que fundamenta su motivación política y su estrategia pedagógica frente a los alumnos indígenas; él transciende, entonces, las rutinas mentales y los esquemas de conducta dominantes en las que su ser previo ha quedado encerrado.

Con eso hemos enunciado las condiciones que nos parecen indispensables para cualquier proyecto educativo intercultural indígena. Como vemos, no se trata aquí, en primer lugar, de condiciones técnico-pedagógicas, sino de *condiciones existenciales* en el contexto político de la dominación que sustentan un proceso transformador y reformador de *los dos sujetos* implicados en el proceso pedagógico. La *reciprocidad* en el *interaprendizaje* reformador y políticamente trascendente es el lazo fundador de la relación educativa intercultural.

Lo técnico-pedagógico debe luego, en segundo lugar, derivarse de la posición política intercultural que hemos definido. Al inicio de nuestra conferencia hemos citado el artículo 27 del Convenio 169 que es el único que, en su primer punto, nos dice algo sobre los contenidos de la educación indígena; repito lo que nos interesa ahora: "Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán (...) abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales."

¿Cómo incluir en un currículo de formación magisterial o de primaria los contenidos de sociedades y culturas orales, cuya historia,

conocimientos, técnicas, sistemas de valores y aspiraciones no están escritas en ninguna parte, salvo, en ciertos casos, - entonces, desde su propio punto de vista, — en las publicaciones de los antropólogos? ¿Las obras antropológicas serían entonces una primera fuente de conocimiento para implementar un currículo intercultural para los pueblos que han sido estudiados por esta profesión? Sin entrar aquí en una discusión detallada que hice en otra oportunidad, me limito a mencionar el principal argumento que hace aparecer tal uso como políticamente inapropiado, desde luego, pedagógicamente insatisfactorio. El punto de vista del antropólogo es el de un sujeto exterior, no implicado, sobre un objeto de estudio, la etnia. Es un punto de vista contrario al sujeto indígena que es solidario de su sociedad e implicado en su destino. Un programa de formación magisterial o una escuela primaria intercultural no deben formar antropólogos, sujetos que miran a su propio pueblo a distancia, como objeto por conocer a través de un marco cognoscitivo académico occidental, sino deben formar *sujetos* que sean *autónomos* frente a las fuerzas de la dominación y como tales asuman como propia la *praxis de resistencia* de sus pueblos, su sociedad y cultura. México ha sido pionero en ocuparse a integrar contenidos indígenas en el currículo de formación magisterial, editando, bajo la sigla de la SEP, en 1988 — dos años antes de la ratificación del Convenio 169 — un "Manual de captación de contenidos étnicos". Este documento revela el peso que tenían los antropólogos en su concepción, pues la noción de "cultura" está implementada como si se tratara de confeccionar la monografía de una etnia dividida en categorías como: 1. Cosmogonía, 2. Medicina tradicional, 3. Producción agrícola, 4. Tecnología, 5. Flora, 6. Fauna, 7. Danza, 8. Organización social, 9. Costumbre y 10. Literatura indígena. La metodología y sus instrumentos también se parecen a los del trabajo de campo de un antropólogo. Dicho Manual, entonces y a pesar de su mérito pionero, padece del defecto del objetivismo antropológico: el maestro se está haciendo el antropólogo de su pueblo, por lo que su mirada se entrena a verlo como un *objeto* por investigar.

¿Podemos concebir una alternativa que obedezca a nuestro objetivo político y forme a los maestros y niños como *sujetos autónomos,* liberados de los lazos de la dominación y conscientes de estar implicados en la *praxis de resistencia* de sus pueblos y en la instauración de una *democracia activa generalizada*?

En los años de 1985 a 1997, he participado activamente en la creación de un programa de formación magisterial que ha tratado de elaborar una propuesta curricular políticamente pertinente para los pueblos indígenas amazónicos y que ha asumido la dominación como consubstancial de las relaciones interculturales. La experiencia se terminó cuando la dirección del Programa se sometió, a partir de 1997 y a pesar de haber ganado el estatus de un programa experimental, a criterios ajenos a la pertinencia política e inspirados en las directivas curriculares emitidas por el gobierno central.

Quiero, para terminar con una alternativa *posible* y evaluable por ustedes, indicar los rasgos esenciales de aquella propuesta educativa.

El conocimiento indígena en toda su extensión y aceptación no existe en forma codificada por el escrito; su existencia real está en las actividades sociales que constituyen esa *praxis de resistencia* de la que hablé antes. Con la palabra de "conocimiento" me refiero aquí —para usar un término breve— a un conjunto de capacidades gestuales, discursivas y mentales que abarca el saber comportarse, el saber producir y el saber dar sentido a su vida y al mundo. Entendido de esta manera, el conocimiento indígena de hoy no está almacenado ni en documentos, ni en la memoria del pueblo de donde se lo podría compilar para el uso escolar. El conocimiento indígena se manifiesta permanentemente en la praxis diaria de los comuneros de un pueblo. De ahí la propuesta de integrar el trabajo escolar con las actividades que se llevan a cabo en la comunidad, de sacar la escuela fuera del aula hacia los lugares de trabajo y de actividades socialmente significativas para que los niños participen allí en ellas, actúen y observen y eventualmente apunten. Con eso la escuela participa en la transmisión de las habilidades y conocimientos que son necesarios para la vida en la comunidad; la escuela entonces incluye lo que hasta ahora ha excluido: el aprendizaje práctico y discursivo de los saberes de la comunidad. Lo actuado, lo observado y lo apuntado (en lengua indígena), en un segundo tiempo, en el aula, se sistematiza, se reflexiona, se explica e interpreta con las categorías del mismo pueblo y — y en eso reside el carácter intercultural de la escuela — con las categorías sociales y científicas de la sociedad nacional. Se trata de *explicitar* el conocimiento *implícito* en las actividades indígenas y de *articular*, a propósito de cada fenómeno de la realidad practicada y observada, el conocimiento indígena con el no indígena mediante los ejercicios apropiados. De esta manera se vuelve posible

incluir en el plan de estudios, a la vez, los conocimientos indígenas en su forma viva y practicada en la comunidad y el conjunto de los contenidos escolares convencionales, los de la escuela nacional.

La herramienta cognoscitiva para llevar a cabo tales procesos es un cartel de contenidos estructurado en 4 ejes temáticos que no representan categorías "culturales" como las que aparecen en las monografías antropológicas, sino categorías *sintácticamente* relacionadas a la manera de la estructura de una frase en la cual siempre aparece un *sujeto*. Por eso hablamos de una *concepción sintáctica de cultura*, la que aparece como el producto de un actor subjetivo, pero socialmente enmarcado. El maestro y el alumno, entonces, se identifican con el *sujeto-actor* que realiza la actividad y no con un *sujeto-observador* frente a un objeto.

La frase genérica, proto-típica, que estructura los cuatro ejes temáticos es la siguiente:

"*Yo voy a un lugar de la naturaleza adquirir una materia prima para transformarla con un fin social: su uso en mi sociedad.*" Esta simple frase nos procura los cuatro ejes temáticos en las que se va a profundizar y detallar (es decir: explicitar) los conocimiento implícitos en la actividad y sus elementos constitutivos. Estos ejes son: (1) el objeto (que fabricamos) o el recurso natural (que usamos), (2) la naturaleza (donde encontramos los recursos), (3) los procesos de transformación, es decir, la técnica (con que transformamos el recurso) y (4) el fin social o la sociedad que condiciona el uso socio-cultural del producto. Cada eje conlleva una serie de variables y sub-variables que guían el proceso de explicitación e interpretación y dan cabida a la articulación con la explicación científica y la interpretación de la sociedad nacional. De esta manera, el yo, el sujeto, explicita lo que está haciendo como actor alcanzando mayor comprensión de sus actos y de su sentido en su sociedad, al mismo tiempo que adquiere los sentidos que da la sociedad nacional y la ciencia a estos actos, los que se trata de evaluar a la luz de los valores de la *democracia activa*, examinando las fuerzas de la dominación que se han manifestado en la historia y que desvalorizan la sociedad y cultura indígena en el presente. Para eso sirve la variable histórica atada a cada variable, que permite mencionar los antecedentes históricos de cada fenómeno e indagar el papel de la dominación histórica en el proceso de cambio. Otra variable permanente es la del "significado indígena" que lleva a la escuela las diferentes *formas de discurso* (relatos míticos, cantos, oraciones, etcétera)

indígenas que dan el sentido propio de cada pueblo a los fenómenos que participan de la actividad.

No puedo aquí más que despertar, tal vez, su interés por una propuesta educativa que he expuesto con más detalle en otro sitio y que tuve la oportunidad de poner a prueba de la realidad indígena mexicana trabajándola con maestros chiapanecos en formación.

Esta *concepción sintáctica de la cultura* se opone a la concepción que llamé *paratáctica* de cultura — pues no hace más que yuxtaponer categorías sin articulación lógica entre ellas — tal como se manifiesta en el estilo monográfico de la antropología clásica y en las currículas escolares inspiradas en éste. Esta oposición consiste además en la adopción del punto de vista del sujeto-actor en su sociedad y cultura quien *se* investiga actuando, mientras que el modelo paratáctico, monográfico, antropológico opta por el punto de vista del observador exterior a una sociedad y cultura indígena que investiga a un supuesto *otro*. Esta investigación de si mismo del actor en relación practicante y discursiva con los otros alumnos y el maestro desarrolla un proceso *intersubjetivo* de autoafirmación en el cual los sujetos *encarnan* — en la palabra y en los actos — su sociedad y cultura y, evaluando los efectos y mecanismos de la dominación, descubren las vías para *contrariarla*; en estas dos categorías de actos reside, como dijimos, el *control* sobre las fuerzas de la dominación, el uso egoísta del poder, que, a mi modo de ver es el objetivo medular de la educación intercultural indígena. Ésta sale del aula y participa en las actividades que son constitutivas de la praxis de resistencia, revalora la praxis de resistencia y la democracia activa implícita en ella, la toma como valor referencial para evaluar críticamente la dominación, ganar control sobre ella y obrar, en el marco nacional, con que están articulados sus saberes, con el fin de superar la democracia formal tradicional y empezar a realizar una democracia activa generalizada. Ésta es la utopía que está diariamente en nuestras manos.

Bibliografía

Gasché, Jorge
2002 ”El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos”, en E. Alcaman, H. Díaz Polanco, R. Fornet Betancourt, J. Gasché, G. Giménez, E.C. Huenchulaf, C. Lenkersdorf, R. Torga, & H. Zemelman (Eds.), *Interculturalidad, sociedad multi-*

cultural y educación intercultural, México: Castellanos editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de Latino-América, *p*p. 119-158.

Gasché, Jorge (en este volumen)
"Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura".

Holzkamp, K.
1985 *Grundlegung der Psychologie,* Frankfurt a/M., New York: Campe.

Holzkamp, K., Über den Widerspruch zwischen Förderung individueller Subjektivität als Forschungsziel und Fremdkontrolle als Forschungsparadigma. *Forum_Kritische Psychologie, 26*, 6-12. (Berlin, Argument-Verlag), 1990.

Latapí, P.
1997 "Las fronteras del hombre y la investigación educativa", en IV *Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias magistrales*, México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 13-23.

Shayegan, D.
1996 *Le regard mutilé. Schizophrénie culturelle: pays traditionnels face B la modernité,* Paris: Albin Michel.

Stiglitz, J. E.
2002 *El malestar en la globalización,* Madrid: Taurus.

III

EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL EN SALONES DE CLASE

LAS ENSEÑANZAS Y LOS APRENDIZAJES SEGÚN LAS VOCES AUCARINAS
Exploración en la comunidad de Aucará, departamento de Ayacucho, Perú

Fernando García Rivera

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba, Bolivia

Introducción

En este artículo pretendo mostrar cómo se puede hacer una investigación en una comunidad indígena tratando de observar su vida diaria y tratando de escuchar sus voces. En este caso he enfocado mi atención en las formas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje en la socialización primaria de los niños, es decir en la etapa que aproximadamente comprende desde el nacimiento hasta los 5 años.

Para este artículo he seleccionado los datos más importantes que desde mi punto de vista representan las voces de los pobladores de esta comunidad bilingüe. Estas voces, nos muestran con mucha sabiduría las concepciones que los pobladores tienen de "enseñanza" y "aprendizaje". La escuela que pretenda partir de los conocimientos y prácticas locales para articularlos con los conocimientos escolares convencionales, aquella que se ubica en la llamada educación intercultural, deberá escuchar las voces de sus pobladores. Los maestros de comunidades bilingües como la que es objeto de este estudio deberán escuchar y tratar de comprender las concepciones que los pobladores tienen sobre tantos conocimientos. En este estudio presento el sentido común de los pobladores sobre la noción de aprendizaje. Estas voces nos dirán que el aprendizaje es una responsabilidad de los aprendices que están inmer-

sos en un universo social que brinda las oportunidades para la materialización de dichos aprendizajes. Los niños aprenden participando en las diversas actividades productivas y sociales de la comunidad. Los padres y los cuidadores pueden proporcionar diversas guías tanto verbales como no verbales para facilitar estos aprendizajes. Pero el contexto social más favorable para que se materialicen los aprendizajes según las metas y los valores locales es la participación de los niños desde la más tierna infancia en las actividades de los individuos maduros y de sus cuidadores mayores. Esta concepción local sobre el aprendizaje es confirmada no sólo por los datos de la vida diaria que se proporcionan en este estudio sino que se refleja en la estructura de la lengua indígena manejada por la comunidad local.

El aporte que quiere presentar este estudio es resaltar la conexión entre la concepción local, los datos de la vida diaria y la estructura de la lengua sobre una noción fundamental del campo educativo como es el aprendizaje. Una propuesta educativa que pretenda responder a las necesidades y las aspiraciones de esta población local no podrá ignorar esta conexión encontrada y deberá tener en cuenta necesariamente esta concepción local de aprendizaje si quiere fomentar aprendizajes significativos y situados con los niños en la escuela. Por otro lado, la educación en otras zonas indígenas puede beneficiarse de los hallazgos de esta investigación. Las realidades indígenas tienen procesos sociales, históricos y educativos con problemas y retos semejantes.

Ubicación de la comunidad

La comunidad campesina de Aucará está ubicada en la provincia de Lucanas, departamento de Ayacucho, Perú, al sudeste de Lima, la capital de la República, en la cuenca del río Pampas, en la vertiente oriental de la cadena occidental de la Cordillera de los Andes. Es un valle interandino que está a 3 250 m.s.n.m., en una geografía propicia para la siembra de maíz, papa, cebada, trigo, quinua, habas y arvejas. Además de la agricultura de subsistencia, la población se dedica a la crianza de ganado vacuno, ovino y caprino en cantidades limitadas.

Los habitantes de la comunidad actualmente hablan en su mayoría una variante del llamado quechua ayacuchano. Las migraciones de las dos últimas décadas han cambiado fuertemente la composición étnica de la comunidad. Estas movilizaciones de la población, mayor-

mente a causa de la década de violencia política en la zona, han ocasionado el aumento del bilingüismo quechua castellano.

La comunidad está asentada en un territorio en el cual se notan todavía las huellas de horizontes regionales diversos. La toponimia conserva aún rastros de lenguas aru que al momento de la llegada de los españoles se hablaban todavía en la zona. Hay numerosos restos arqueológicos de la cultura local pre-inca que fue conquistada en una de las primeras oleadas de expansión de los formadores del Tawantinsuyu. Durante la época inca esta comunidad era un Tambo Real por donde pasaba el legendario Camino del Inca. En Wallway se conservan los restos incas del Tambo Real, ahora un motivo de creciente orgullo local.

Los datos de la vida diaria

En este apartado trataré de presentar una muestra del tipo de datos que es posible extraer de la vida diaria en la comunidad. El principal recurso para la obtención de estos datos fue el diario de campo. Es preciso señalar que la anotación en el diario de campo al principio resulta pobre por la falta de las habilidades que exige este tipo de trabajo. Después de algunos días de esfuerzo nota uno que mejora la precisión en los detalles de los hechos vividos y observados.

Enseñanzas en la vida diaria

Durante las observaciones realizadas a las familias seleccionadas y a otras familias con las que he interactuado en forma espontánea he podido reconocer mayormente procesos de enseñanza de tipo verbal. Llamo enseñanzas a las instrucciones o guías explícitas que los padres dirigen a sus hijos en las interacciones cotidianas. Estas guías no necesariamente son instruccionales en el sentido de estar planificadas y pensadas como ocurre mayormente en las enseñanzas escolares. Por otro lado, también se han observado algunas guías no verbales. El hecho de haber reconocido mayormente estas guías verbales no significa que éstas sean las más habituales o las paradigmáticas de la comunidad. El tiempo de observación realizado a las familias es apenas una parte mínima de la vida cotidiana variada y multiforme de sus integrantes. Durante este tiempo de observación, unos 45 días de trabajo de campo, se ha reconocido este tipo de guías.

En uno de los casos observados, una abuela que estaba a cargo, temporalmente, de su nieto de un año de edad, mientras duraba la visita que realizaba, ponía atención en algunos momentos para cuidar del niño. Mientras el niño paseaba por la sala y el patio, la abuela de vez en cuando le decía "cuidado, ven, te vas a caer", "tu tío te va a echar chicote si no obedeces". En otra visita, esta abuela bilingüe me explicó espontáneamente cuando hablábamos de su nieto que éste recién sabe hablar "mamá" y "papá" y que cuando escucha un carro dice "tiss". Ella me explica que habla al nieto sólo en castellano. Es bastante probable que este niño también esté expuesto al quechua cuando su abuela habla en esta lengua con otros bilingües o con monolingües quechuas de la comunidad. Mientras conversamos, esta abuela va diciendo frases para el cuidado personal del niño como "anda bota a la basura (la cáscara de plátano)", "ven, quieto", "ya te has hecho la pichi, qué vergüenza, tu tío te dirá que eres un pichilón".

Una madre, la señora Norma, mientras conversaba con las visitas, ponía una atención especial en decir a su hijo de 3 años y a otros 2 niños parientes de la misma edad que no ensucien el maíz recién cosechado que estaba secando en el patio, les decía en quechua y en castellano que no jueguen sobre el maíz y no lo pisen.

En otra ocasión, la señora Juana, mientras estaba de visita en una casa junto con su hija de 3 años, hizo un chasqueo de lengua como "shi shi shi shi" para indicarle a su hija que se mantenga quieta y en silencio mientras ella conversaba con otros adultos.

En otras circunstancias, he podido observar mecanismos no verbales que acompañan a la frase constante que las madres dicen a sus hijos pequeños *qasilla kay* 'mantente quieto'. Mientras dicen esta frase, las madres hacen gestos faciales como parpadear o discretamente pellizcan o patean por debajo de la mesa al niño para que deje fluir la conversación de los adultos.

Aprendizajes en la vida diaria

Durante las observaciones y las interacciones cotidianas se han podido registrar procesos de aprendizaje que pueden ser caracterizados como aprendizajes imitando a los adultos, aprendizajes con compañeros expertos y aprendizajes participando en actividades de adultos.

En una ocasión, la hija de tres años de la señora Juana, antes de iniciar la caminata hacia la chacra, se cargó la muñeca en la espalda con una pequeña manta y con la ayuda de su hermano mayor de siete años. Éste ayudó a su hermana y le amarró la manta que se sostenía sobre los dos hombros, como llevan la manta las mujeres mayores. Aquí se nota claramente que esta niña imitando a su mamá y a otras mujeres mayores de la comunidad va aprendiendo a cargar haciéndolo con su muñeca. Observo que esta práctica entre las niñas permanece inalterable en esta comunidad. Recuerdo con claridad que durante mi niñez las niñas de esta comunidad, cuando eran muy raras las muñecas hechas en las fábricas, hacían lo mismo con las muñecas de trapo que ellas mismas o sus hermanas mayores hacían para jugar a la mamá.

En otro momento, pude observar a una niña de unos tres años, hija de una señora dueña de una tienda de abarrotes, que llevaba una serie de piedritas y palitos en sus manitas. Cuando pregunté a la niña para qué llevaba dichos objetos ella dijo que era para jugar a la "tienda". Me dijo que tenía muchas cosas en su "tienda" y me invitó a mirar la misma para "hacer compras".

También es frecuente observar a los niños "montando" un palo como hacen los adultos cuando montan el caballo. Estos niños ponen una soguilla a la altura del "cuello" de su caballo de palo y sostienen al palo con esta soguilla mientras uno de los extremos del palo choca tierra. Con la otra mano agarran otro palito que sirve para golpear el "anca" de su palo como hacen los adultos cuando golpean al caballo para imprimir velocidad a la marcha.

Por otro lado, es muy común observar actividades de aprendizaje de los niños menores con compañeros mayores. Por ejemplo, pude observar que una niña de unos cuatro años ayudaba a su hermana de unos ocho años en el lavado de ropa. La niña más pequeña llevó la ropa sucia en un lavatorio pequeño adecuado a su edad y la otra niña llevó un lavatorio más grande como el que usan los adultos. La niña más pequeña ayudando a su hermana aprende a cargar la ropa y a lavarla observando cómo hace la mayor.

En otra ocasión, durante la realización de la fiesta de Tayta Isidro Labrador en la comunidad de Chacralla, anexo del distrito de Aucará, un grupo de niños de diferentes edades bailó frente al templo en homenaje al santo patrón. Los niños, entre dos y siete años, adornados con ofrendas amarradas entre la espalda y el pecho, bailaron alrededor

de una anciana que cantó en quechua, con el acompañamiento de instrumentos de viento tocados por los corneteros. En el grupo de niños había uno de dos años que agarrado de su hermano mayor trataba de bailar como los niños mayores. A este niño de dos años nadie le "enseñó" a bailar, él está aprendiendo mirando a los niños que ya saben.

Tal vez los datos más significativos se refieren a la participación de los niños en las actividades productivas y sociales de los adultos. Los niños participan desde muy pequeños acompañando a los padres, a los hermanos mayores o a otros miembros cuidadores adultos, en las actividades agrícolas, ganaderas o eventos sociales usuales de este tipo de comunidades andinas. En este acompañamiento, el niño aprende mirando, ayudando, escuchando, jugando a los roles de adultos o imitándolos. En este contexto, parafraseando a Rogoff (1993), los adultos guían a los niños con diversos mecanismos de "andamiajes" deliberados o no, verbales o no verbales.

Para ilustrar estas apreciaciones presentaré fragmentos del diario de campo en los cuales se intenta describir el acompañamiento que hice a una familia un día que fueron a la chacra a cuidar y ordeñar sus vacas:

> Antes de iniciar el camino hacia la chacra, cerca a las 9 am, mientras preparaban los instrumentos necesarios para ordeñar las vacas y hacer los quesos, la Sra. Juana y su hijo Benjamín de 7 años me contaban que Magdalena, de 3 años, trata a su muñeca, recién enviada por una hermana mayor desde Lima, como si fuera una mamá que está cuidando a su bebé. Dicen que Magdalena hace dormir a su muñeca junto con ella, en quechua esto se dice *muñikanta uqllan wawan hinata*. Cuando ya estamos a punto de partir la niña se cargó la muñeca en la espalda con una pequeña manta con la ayuda de su hermano mayor Benjamín. Éste ayudó a su hermana y le amarró la manta que se sostenía sobre los dos hombros, como llevan la manta las mujeres mayores. [...] En el camino estuvimos conversando solamente en quechua sobre mis preocupaciones respecto a las formas de enseñanza en la vida diaria. La señora me dijo claramente que Benjamín "aprendió" a ordeñar la vaca mirando solamente lo que ella hacía. Del mismo modo Magdalena estaba "aprendiendo" a ordeñar observando. En quechua dijo *kikillanmi qawaspa yachakun*. Es decir que mirando está aprendiendo cómo ordeñar. Es interesante a este respecto los comentarios que hicieron la señora y su hijo cuando hablamos de los perros que también "saben" atajar a las vacas, saben perseguir a las vizcachas y venados en

las partes altas donde pastan las vacas. Le pregunté a la señora si ella le enseñó a sus perros estas habilidades. Ella dijo que los perros mismos aprenden estas cosas. Para que ataje las vacas, dice que ella le dice al perro algo como "oye sinvergüenza ataja las vacas, así como eres bueno para tomar el suero de la leche así también ataja la vaca para ordeñar". Esta última expresión fue dicha en quechua, pero, como no recuerdo exactamente los términos, lo escribo aproximadamente en castellano. La señora cuenta que cuando le dice esto al perro éste se queda atajando las vacas. Cuando llegamos a la chacra la señora me cuenta que cuando viene solamente con su hija de 3 años, ésta le ayuda cuidando que los becerros no pasen al andén donde ella está ordeñando. En quechua me dijo *paymi harkaysiwan, paymi harkachan*. Entonces, la señora despirca la puerta de uno de los andenes y deja ahí a Magdalena con un palo delgado que servirá para que asuste a los becerros que quieren pasar al lado donde está la madre. La señora ordeña la vaca sola, amarrando al becerro a una de las patas de la vaca. El niño de 7 años se ocupa en buscar un becerro en los rincones de la chacra. Cuando termina de ordeñar, la señora se va a la sombra de un árbol de molle y llama a sus hijos para tomar leche fresca. Cuando terminan de tomar la leche, la señora pone el cuajo en la leche para hacer queso. Mientras el cuajo hace efectos en la leche, los niños se van a jugar a un andén cercano. Benjamín dice que se va jugar al carrito y Magdalena dice que jugará a la casa. Entonces le pregunto si ella hará su casa. Ella contesta en castellano diciendo que la "casa" ya está hecha pues un arbusto dice que ya tiene forma de casa. [...] Luego de una media hora los niños regresan de su juego. Magdalena baja el mantel que en forma de manta trae en la espalda. Extiende el mantel y nos hace ver hojas de eucalipto diciendo que es la plata que ha ganado jugando a la "tienda". [...] Antes de iniciar el camino de regreso, la señora pide a su hija que recoja la chompa que dejaron olvidada secando en una de las piedras cerca al río. [...] Cuando Magdalena regresa también trae unas pequeñas telitas que son según ella los pañolones de su muñeca que ella ha lavado ayer cuando su mamá lavaba las ropas de los niños. La señora termina de separar los becerros que faltan con la ayuda de los niños. La señora pronuncia la secuencia *chikuchikuchikuchiku* que quiere decir algo como sepáratesepáratesepárate. Luego de cerrar bien la puerta de piedras iniciamos el camino de regreso al pueblo. (FGR. Cuaderno de campo 2. 23-06-2000)

En la comunidad de Aucará, como ya se señaló, las familias mayormente se dedican a la agricultura y la ganadería en pequeña escala.

Durante la realización de estas actividades y de los eventos sociales que están asociados a ellas, los niños desde muy pequeños acompañan a los adultos. Como se podrá ver en la descripción anterior, la niña de tres años acompaña a su madre en casi todas las actividades que ella hace. La madre de esta niña me contó que a pesar de que la niña ya está inscrita en el centro educativo inicial ésta no asiste en forma constante y prefiere acompañarla. Los padres en esta comunidad aprecian mucho el ingreso de sus hijos a la escuela y algunos de ellos hacen esfuerzos grandes para que desde los tres años ya se preparen para la escolaridad en el centro educativo inicial. En el caso de esta madre, parece que no pone mucho interés en que su niña de tres años asista regularmente al centro educativo inicial. Como muchos padres, prefiere que la niña de tres años le acompañe o ayude en las tareas cotidianas. Sin embargo, cuando se trata de sus hijos en edad escolar se preocupa de que éstos cumplan con la asistencia diaria aunque tenga dudas del provecho que estén sacando del proceso escolar.

En este contexto, los niños desde muy pequeños participan en las actividades de los adultos. Incluso los niños en edad de asistencia al centro educativo inicial (entre tres y cinco años) siguen acompañando a sus padres en las actividades diarias. Este es el marco social en que los niños en edad pre-escolar están presentes en la mayor parte de las actividades de los adultos. Asimismo, los niños participan de todos los eventos sociales de la comunidad y del mundo de los adultos. Lo que he observado es que los niños están presentes en las conversaciones de los adultos y éstos conversan como si no estuvieran los niños, más preciso sería decir que los adultos consideran natural que los niños escuchen todo pero éstos deben estar presentes sin hablar y sin molestar en la interacción de los adultos. En las observaciones realizadas de interacciones entre adultos con presencia de niños he registrado diversos mecanismos que tienen los adultos para hacer que los niños desde pequeños no molesten, no hablen por iniciativa propia y no interrumpan las conversaciones de los adultos. Una madre usaba gestos para indicar a los niños que se mantengan quietos, pateaba al niño por debajo de la mesa para que se siente tranquilo en la silla y susurraba al oído de la niña la expresión *upalla kay, aya mikuruwachwan* 'mantente callada sino el espíritu del difunto nos puede comer'. En otra ocasión un grupo de abuelos comentaban el comportamiento "libre" de una niña socializada en la urbe y que en ese momento estaba en la comunidad. Los abue-

los decían que esta niña era de un comportamiento libre pues ella no tenía las restricciones que en esta comunidad se suelen cultivar en los niños para que por propia iniciativa no intervengan en las interacciones de los adultos, sin que éstos les pidan. Estas normas sociales configuran un perfil de niño bastante diferente del niño socializado en la urbe. En esta comunidad, se espera que los niños hablen cuando el adulto les permita, no es usual que los adultos hablen a los niños como si hablaran con otro adulto. Es por esta razón que los niños están presentes en todas las conversaciones de los adultos y si algún niño interviene por iniciativa propia los adultos no hacen mayor caso del hecho y en ocasiones se le dice que no debe hablar cuando los adultos hablan.

En este marco social que caracteriza la etapa de la socialización primaria, es natural que los niños elaboren sus mecanismos de aprendizaje debido a la escasez de guías deliberadas de parte de los padres y los otros adultos. Como dice Rogoff (op.cit.), en comunidades en las cuales los niños participan en casi todos los espacios de los adultos, parece natural que los niños estructuren su aprendizaje, para lo cual disponen de un variado mundo de oportunidades de aprendizaje de las habilidades y los valores de su sociedad. En cambio, en las sociedades urbanas en las que los padres trabajan la mayor parte del día dejando a los niños al cuidado de una ama o en una guardería, los niños no tienen a su alcance los espacios del trabajo de sus padres y éstos deben compensar estas pocas oportunidades de acceso a variadas experiencias del mundo adulto a través de diversos juegos y entretenimientos como los juguetes, los rompecabezas, los libros de cuentos adecuados para los niños, las visitas a los zoológicos, la televisión, etc.

Los datos de la lengua, que se presentan más adelante, y lo que dicen los padres concuerdan con este comportamiento social de los niños de esta comunidad. La lengua nos "informa" y los padres nos confirman que los niños mayormente aprenden por responsabilidad propia en el marco social de las actividades de los adultos, los hermanos y amigos mayores. En estos procesos de aprendizaje de los niños hay, sin embargo, diversas intervenciones de los adultos para transmitir las normas sociales y para formar a los individuos según las expectativas de la sociedad local. Los procesos de enseñanza son mayormente no deliberados y consisten en ayudas y guías diversas de tipo verbal y no verbal. También hay acciones deliberadas de enseñanza que se pueden realizar en casa, pero estas acciones deliberadas de enseñanza, *yacha-chi-y* en la concepción de

los pobladores, corresponde mayormente a enseñanzas de nociones escolares que llevan los niños como tarea a la casa.

Datos de la lengua

En este apartado quiero presentar un análisis lingüístico del verbo quechua *yacha-* que puede ser traducido en forma muy aproximada por el verbo castellano 'aprender'.

Para seguir la presentación de los datos, será necesario que el lector tenga en cuenta las siguientes consideraciones básicas acerca de la estructura gramatical del quechua.

El quechua, en cuanto a la forma y estructura de las palabras, es una lengua aglutinante. Una lengua aglutinante se caracteriza básicamente por formar las palabras añadiendo afijos o partículas a la raíz. En el caso del quechua las palabras se forman añadiendo sufijos a la raíz. Por ejemplo, la palabra *wasinkunamanta* 'desde las casas de él' está formada por la raíz nominal *wasi* 'casa', el sufijo *–n* 'posesivo de tercera persona', el sufijo *–kuna* 'plural' y el sufijo *–manta* 'desde'. Esta característica del quechua lo diferencia claramente del castellano y esta diferencia se puede notar en que la palabra quechua *wasinkunamanta* se expresa con varias palabras castellanas.

En cuanto a un aspecto de la organización de las palabras en la oración (sintaxis), el quechua es una lengua acusativa debido a que trata de la misma manera tanto al sujeto de la oración transitiva como al sujeto de la oración intransitiva, mientras que diferencia formalmente al objeto de la oración transitiva al marcarlo con el sufijo de acusativo *–ta*. Esta característica se puede ver en el siguiente ejemplo:

Oración intransitiva:	*ñuqa puñuni* yo duermo
Oración transitiva:	*ñuqa pay**ta** haytani* yo (a) él pateo
	*pay ñuqa**ta** haytawan* él me patea

Finalmente, en este apartado se presentarán las grafías que se han usado para la escritura ortográfica de las emisiones quechua. Para la escritura del quechua aucarino he usado las letras del alfabeto general del quechua aprobado por el gobierno peruano mediante Resolución Ministerial Nº 1218-85-ED del 18 de noviembre de 1985 (cf. Cerrón, 1997:380). El alfabeto usado en este estudio para el quechua aucarino es el siguiente:

a, ch, h, i, k, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, t, u, w, y.

El semantismo del verbo quechua *yacha-* contiene una noción estativa y otra activa. Este hecho fue reconocido por Soto (1976a:118) quien define este verbo como transitivo e intransitivo y señala las correspondencias castellanas "Saber, conocer. Vivir, habitar".

En su sentido estativo, el verbo *yacha-* se comporta como un verbo intransitivo. En este sentido, al igual que los verbos intransitivos típicos el semantismo del verbo se relaciona con un participante central en forma obligatoria y mínima. Véase el siguiente ejemplo[1]:

(1)
Ñuqa Awkarapi yachani.
Ñuqa Awkara-pi yacha-ni
Yo Aucará-en vivir-yo
'yo vivo en Aucará'

Este uso estativo de *yacha-* se parece a la noción presentada por un verbo típicamente intransitivo como *puñu-* 'dormir' el cual se asocia a un participante central obligatorio y que opcionalmente puede acoger un participante periférico como el locativo:

(2)
Ñuqa chakrapi puñuni.
Ñuqa chakra-pi puñu-ni
Yo chacra-en dormir-yo
'yo duermo en la chacra'

La oración presentada en (1) potencialmente tiene dos interpretaciones, una estativa que se puede traducir como 'yo vivo en Aucará' y

otra activa que se traduce como 'yo aprendo en Aucará'. El locativo referido a una población lleva a la interpretación estativa. Si el locativo fuese *iskuylapi* 'en la escuela', el sentido de aprender sería lo más apropiado en este caso.

En su sentido activo, *yacha-* se comporta como un verbo transitivo en relación a la posibilidad de asociarse a dos participantes centrales como lo hace un verbo transitivo típico. En un verbo transitivo típico, uno de los participantes tiene el rol del agente que es el iniciador, es consciente y tiene el control de la acción. El otro participante es el paciente el cual no inicia ni tiene el control de la acción y, por otro lado, recibe los efectos de la misma. En el ejemplo siguiente, es claro que el agente *runa* tiene el control de la acción y el paciente *ñuqa* es el participante que sufre los efectos de la acción. En el plano morfológico se ve que el verbo quechua transitivo tiene dos casilleros para los dos participantes centrales, en este caso, la raíz verbal *taka-* es seguida por el índice de primera persona *–wa* en función de paciente y tercera persona *–n* en función de agente.

(3)
Runa ñuqata takawan.
Runa ñuqa-ta taka-wa-n.
Persona yo-ac golpear-yo-él
'una persona me golpea'

Cuando el verbo *yacha-* se comporta como un transitivo típico, como ya se dijo, a semejanza de éste tiene dos participantes centrales, pero el agente y el paciente de *yacha-* no tienen las mismas características semánticas del agente y el paciente de un verbo transitivo típico. En el caso del *yacha-*, el participante agente si bien tiene las características del agente de un verbo transitivo, es decir, ser consciente y tener el control, en cambio, el participante paciente no sufre los efectos del evento como sí lo hace el paciente de un verbo transitivo típico como *taka-*, en el ejemplo (3). En este sentido, *yacha-*, en su noción activa, ver ejemplo (4), parece tener un paciente a la manera de un transitivo prototípico. Mediante el mecanismo de la extensión metafórica, Givón (1984:100), el hablante considera que en la noción activa de *yacha-* el participante accede a un "paciente" como lo hace cuando se usa un verbo típicamente transitivo

como *taka-*. En ambos casos se ve que el nominal en función de paciente tiene la marca *-ta*.

(4)
*Ñuqa takiy**ta** yacharqani artiyuq kaspaymi.* (NMD. 01-07-2000)
Ñuqa taki-y-ta yacha-rqa-ni arti-yuq ka-spa-y-mi.
Yo cantar-nom-ac saber-pas-yo arte-con ser-ger-yo-val
'yo aprendí a cantar teniendo arte'

Esta extensión metafórica aplicada en *yacha-* podría confirmarse, por ejemplo, cuando un hablante quechua usa un sinónimo para referirse a la noción activa de *yacha-*. En un testimonio personal, para referirse a la falta de habilidad de su hijo en la escuela, el hablante dijo:

(5)
Ñuqa niraq ampi kaspa manariki hapinchu. (AC. 24-06-2000)
'no agarró (saberes) por ser tonto como yo'

Hapi- 'agarrar' es usado como sinónimo de *yacha-* en su noción activa. Por su parte, *hapi-* tiene el mismo comportamiento sintáctico y morfológico que *taka-*, un verbo típicamente transitivo. Los verbos transitivos, como ya se dijo, tienen marcas morfológicas para el paciente y el agente. Asimismo, sintácticamente, el nominal paciente lleva la marca de acusativo *–ta*.

(6)
*Runa ñuqa**ta** hapiwan.*
Runa ñuqa-ta hapi-wa-n.
Persona yo-ac agarra-yo-él
'una persona me agarra'

En esta oración típicamente transitiva, el participante agente 'persona' se marca en el verbo con el sufijo *–n*, y el participante paciente 'yo' se señala con el sufijo *–wa*. El nominal *ñuqa* lleva la marca de acusativo.

A pesar de que la noción activa de *yacha-* se comporta como un transitivo, la misma no tiene la estructura morfológica de los verbos transitivos típicos. Ya se vio que un verbo transitivo como *hapi-* y *taka-*

tienen un casillero en su morfología para indicar el agente y el paciente. Esto no sucede con un verbo intransitivo o con el uso transitivo de *yacha-*. En el ejemplo siguiente se ilustra lo afirmado.

(7)
hapi-wa-n 'él me agarra'
taka-wa-n 'él me golpea'
*puñu-wa-n (no es posible decir 'él me duerme')
*yacha-wa-n (no es posible decir 'él me aprende')

En resumen, en la noción estativa de yacha-, expresada de manera aproximada por el verbo 'vivir', el participante central único tiene un papel pasivo parecido al papel del participante del verbo *puñu-* 'dormir'. En su noción activa, expresada de manera cercana por el verbo 'aprender', tiene dos participantes centrales obligatorios. El primer participante, por parecerse a un agente típico, tiene un papel activo, con consciencia y control relativo del evento. El segundo participante, a la manera de un paciente de verbo transitivo típico, no es consciente ni tiene control del evento y "sufre" los efectos de dicho evento, es decir que el agente tiene acceso a este paciente como si literalmente lo "agarrara".

Para analizar las emisiones que se produjeron en las entrevistas con los padres de familia, será necesario hablar de dos sufijos verbales que frecuentemente aparecen en las mismas. Se trata del causativo *–chi* y del dativo *–ku*.

En primer lugar, veamos el efecto del causativo *–chi* en una construcción intransitiva y transitiva, respectivamente. En el ejemplo siguiente se presenta un verbo intransitivo sin y con el sufijo *–chi*.

(8)
Ñuqa puñuni
Ñuqa puñu-ni
Yo dormir-yo
'yo duermo'

Pay ñuqata puñuchiwan
Pay ñuqa-ta puñu-chi-wa-n
Él yo-ac dormir-cau-yo-él
'él me hace dormir'

En la construcción intransitiva hay un participante central que es 'yo'. En la construcción con el causativo tenemos dos participantes centrales que son 'él' y 'yo'. En el verbo estos dos participantes tienen un índice que corresponden, respectivamente, al agente y al paciente. En la construcción causativa se ve la introducción del agente como producto del aumento de la valencia. El participante experimentador de la construcción intransitiva, 'yo', cambia de papel a paciente de la construcción causativa, aunque semánticamente es el experimentador del verbo *puñu-*.

En el caso de una transitiva que recibe la marca de causativo, la construcción resultante llega a tener tres participantes centrales. Véase el ejemplo (9).

(9)
Pay ñuqata takawan
Pay ñuqa-ta taka-wa-n
Él yo-ac golpear-yo-él
'él me golpea'

Taytay payta takachiwan
Tayta-y pay-ta taka-chi-wa-n
Papá-mi él-ac golpear-cau-yo-él
`mi papá me hace golpear a él'

En segundo lugar, se presenta el efecto del causativo *–chi* en la noción activa de *yacha-*. Las emisiones con la noción activa de *yacha-*, al recibir el sufijo *–chi*, aumentan en una valencia y por lo tanto la construcción causativa resultante tiene tres participantes centrales. Como el verbo tiene sólo dos casilleros, en ellos se colocan los índices personales del agente y del paciente de la construcción causativa. Los pacientes de 'golpear' y de 'aprender', ver (9) y (10) respectivamente, no tienen lugar en el verbo, pero aparecen en la oración marcados por el acusativo –ta.

(10)
*Tiyuy yanta ruwayta yacha**chi**wan*.
Tiyu-y yanta ruwa-y-ta yacha-chi-wa-n.
Tío-mi leña hacer-nom-ac aprender-cau-yo-él
'mi tío me hace aprender a hacer leña'

Por otro lado, los hablantes del quechua aucarino entrevistados han usado frecuentemente la noción activa del verbo *yacha-* con el sufijo *–ku* el cual señala un dativo, es decir una especie de beneficio para el participante agente del enunciado. Véase el siguiente ejemplo:

(11)
*Sapallay yacha**ku**rani chay puchkaykunata*.
Sapa-lla-y yacha-ku-ra-ni chay puchka-y-kuna-ta.
Solo-lim-mi aprender-dat-pas-yo ese hilar-nom-plu-ac
'yo sola he aprendido esos hilados'

Datos de la interacción verbal

En este apartado trataré de presentar los datos que se han registrado en las entrevistas efectuadas a cinco adultos de la comunidad respecto de las concepciones que ellos tienen de las nociones de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar presentaré las interacciones en quechua y luego las realizadas en castellano.

Cuando se pregunta con la noción activa de *yacha-* y usando el sufijo *–chi* (hacer aprender), generalmente la respuesta es una confirmación o una concordancia con este uso, en un primer momento. El investigador, guiado por una hipótesis previa que supone que algunos aprendizajes son responsabilidad de los adultos, además en el intento de averiguar si los expertos adultos han tenido algún papel en el aprendizaje de los niños en la socialización primaria, pregunta con la noción de 'aprender' y usa el causativo *–chi* para señalar el papel de iniciador y de control del agente del causativo. Como se dijo, en una reacción inmediata, el entrevistado responde ubicándose en la misma perspectiva del investigador y usa la noción activa de *yacha-* junto con el sufijo causativo *–chi*. Luego, cambiando de perspectiva y retomando el plano más habitual, el hablante se refiere al 'aprender' usando sólo la noción activa de *yacha-* y abandonando el causativo, el cual implica la intervención de un agente iniciador y desencadenante. Es como si el hablante se ubicara en su perspectiva natural de concebir el aprendizaje en los procesos de socialización como un proceso activo que realiza el niño sin la intervención deliberada de un adulto. Como ejemplo de esta tendencia se presenta un fragmento de una de las entrevistas:

(12)
F: wawaykikunataqa pitaq yacha*chi*rqa yanta ruwayta
ABD: yanta ruwayta yacha*chi*ra tiyun
chakrata kuska mandani hinaptin chaypi yachamun

'F: quién enseñó a tus hijos a hacer leña
ABD: a hacer leña les enseñó su tío
cuando les mando a la chacra junto con él ahí aprenden'

Este fragmento muestra claramente que cuando el entrevistador (F) de manera deliberada usa la forma activa de *yacha-* con el sufijo *–chi*, la primera reacción del entrevistado es concordar con esta perspectiva. En seguida, usa de manera más natural el sentido activo de *yacha-* sin el sufijo *–chi*. Esto podría señalar que, en forma espontánea, cuando los hablantes aucarinos se refieren a las interacciones de la vida diaria, consideran que los aprendizajes se producen con la participación del aprendiz y sin la acción deliberada de un maestro. El aprendiz, al ser tomado naturalmente como un participante activo de la noción activa de *yacha-* 'aprender', es responsable de este evento. En el fragmento transcrito, el entrevistador pregunta por el participante iniciador y activo responsable del desencadenamiento del evento de 'aprender'. El entrevistado responde, en un primer momento, admitiendo (llevado por la fuerza de la pregunta) que el iniciador del aprender es el tío pero, seguidamente, señala que sus hijos aprenden en la chacra cuando acompañan al tío a hacer leña.

Las entrevistas revelan que para los adultos de la comunidad, *yacha-* es un proceso que es responsabilidad de un sujeto que actúa en la vida social. El uso constante y predominante de *yacha-* en su sentido activo (aprender) revela que para esta sociedad es más natural concebir el aprendizaje como una responsabilidad del sujeto del 'aprender' y no tal vez de otro sujeto que 'hace aprender'. Por otro lado, es también factible deducir que si bien este sujeto del 'aprender' es responsable del evento, no tiene el control total del resultado u objeto del aprendizaje. Hay que recordar que en el apartado anterior se vio que el paciente del evento de 'aprender' no es del mismo tipo que un paciente de un verbo transitivo típico. Al no ser un paciente típico, el objeto de aprender es tomado metafóricamente como un objeto típico. Se podría pensar, por lo tanto, que en el 'aprender', actividad volitiva interna, hay un in-

tento de "agarrar" el objeto como si se tratara del objeto de un verbo transitivo como *hapi-* 'agarrar'. Veamos pasajes característicos de las entrevistas en las cuales el aprendizaje es parte de la participación en eventos sociales de la comunidad sin la acción de un maestro que deliberadamente enseñe:

(13)

F:	tapukusqayki
	imaynam takiytaqa yachakurqanki
NMD:	ñuqa takiyta yacharqani artiyuq kaspaymi
	wayliyata tususpaymi chayna yacharani takiyta
F:	manachu pipas takiyta yachachisurqanki
NMD:	manam pipas yachachiwarachu
	chayna uyarispallaymi takiyta yacharani

'F:	voy a preguntarte
	¿cómo has aprendido a cantar?
NMD:	yo aprendí a cantar teniendo arte
	bailando huaylía aprendí a cantar
F:	¿nadie te enseñó a cantar?
NMD:	nadie me enseñó
	solamente escuchando aprendí a cantar'

La responsabilidad personal del sujeto en el aprendizaje social se pone de manifiesto cuando los hablantes usan *sapa* 'uno solo' y el sufijo de dativo *–ku* que, como ya se dijo, señala beneficio para el participante, cuando hablan de los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana.

(14)

F:	mamay Juana mamaykichu yachachisurqanki chay
	puchkakuyta allwiyta awayta
JCR:	kikillay yacha*ku*rani chaytaqa
	qari kayta ruway wakta ruway niwaptin
	mana nuqata pipas maypas yachachiwarachu nuqataqa
	sapay yacha*ku*rani puchkata awayta imamanta
	haykamantapas wawayta sirbiyta

‘F: ¿señora Juana tu mamá te enseñó a hilar urdir y tejer?
JCR: eso aprendí yo misma
cuando mi esposo dijo haz esto y aquello
a mí ni éste ni aquél me ha enseñado
yo sola he aprendido a hilar y tejer para servir de
donde sea a mis hijos’

Cuando hay una acción deliberada de “enseñanza” por parte de un experto, ya sea en el ámbito de la socialización primaria o en la escuela, los hablantes usan invariablemente construcciones con el sufijo causativo –*chi* que, como ya se señaló, introduce un participante deliberado y activo desencadenante de un evento, en este caso del evento ‘aprender’. Por ejemplo, véase la siguiente secuencia.

(15)
F: qamqa yachachirqankichu wawaykikunata imaynam
yupayta chay sumayta
ABD: sí yacha*chi*nim pero escuelapim masta yachamun
escuelata rispa chay prufisurninkuna yacha*chi*muptin
yachamun
tareankunata dejamuptin yachachiniku kaypi
ñuqayku wasipi

‘F: ¿y tú has enseñado a tus hijos a contar a sumar?
ABD: sí les enseño pero en la escuela aprenden más
aprenden cuando van a la escuela y los profesores les
enseñan
cuando les dejan tareas les enseñamos en la casa’

Tal como ocurre en las interacciones en quechua, los padres entrevistados en castellano tienen las mismas reacciones al responder con la noción de aprendizaje antes que con la noción de enseñar.

Al entrevistar a un padre de familia, que había sido observado como un tejedor en la vida diaria, se trató de averiguar si alguien le había enseñado a tejer y si enseñaba a sus hijos esta habilidad aprendida. Como se verá a continuación, el padre de familia responde usando únicamente la noción de aprender, salvo cuando dice que no les enseña a sus hijos porque no les gusta.

(16)

F: ¿a Ud. le han enseñado a tejer, alguien le enseñó a tejer?

MCA: bueno, en ese caso de trabajo de tejer sólo viendo he aprendido
porque inicialmente cuando yo comencé tener un adjunta con mi familia
que no sabían tejer ni ella ni yo
entonces buscamos un tejedor que nos cobraba caro
entonces a esa razón pues como también éramos muy necesidad de recurso económico
traté de aprender y llegué a aprender de esa manera el tejido

F: ¿y cómo aprendió, mirando a algún tejedor y dónde, allá en Chillanccay?

MCA: sí en mi pueblo tejían varios
pero lo miraba, claro
miraba [...] que era muy fácil, parecía
pero al momento cuando agarré era un poquito pesadito
y además por otro lado también mi señora me decía
de esta manera se teje de esta manera se hace
bueno creo que ella ya más o menos como estaba su mamá
también tejía y ella lo veía más que yo
bueno trató de encomendarme y caminar de tejer
de esa manera he llegado a aprender a tejer [...]

F: ¿Ud. [...] le enseña a tejer a sus hijos?

MCA: bueno, en cuanto a ese tejido [...]
les (in)centivo a mis hijos para que aprendan
pero veo que ellos no toman interés
entonces pues más que nada no les exijo
porque creo que no les gusta
ya como ellos son un poquito más educado
ya quieren ser otro más
entonces casi no les gusta
por ahí no les enseño

Otro padre de familia, quien tiene un hijo practicante de la danza de tijeras, fue entrevistado para conocer si como padre tuvo algún papel en el aprendizaje de este difícil arte que requiere de procesos prolongados y rigurosos de aprendizaje. Se verá en el fragmento de la entrevista transcrita que igualmente este padre de familia usa sólo la noción de aprendizaje cuando se indaga por la actividad de enseñanza.

F: ¿quién le enseñó a tu hijo para ser danzante?
GMP: bien, mi hijo ha aprendido a bailar por sí solo
desde la edad de dos años
empezó a bailar porque ha visto a bailar así a artistas
y de repente el arte le nace
y empezó a bailar
hasta el momento tiene nueve años y sigue bailando
F: tú has visto que le gustaba bailar danzante
¿y cómo le has ayudado para que aprenda más a bailar?
GMP: pa que tenga más aprendizaje del baile
como le gustaba el baile de danzante
yo al ver la ropa de los danzantes mayores
lo he hecho su ropa
y también le he conseguido su tijera
y ahora ya que tiene nueve años
ya le he comprado su ropa de los artistas que son internacionales
F: ¿y la tijera ya es tamaño de los adultos o es pequeño todavía?
GMP: claro a los inicios tenía uno chiquito
pero ahora ya toca ya la tijera de los adultos

Conclusiones

Las enseñanzas o guías verbales o no verbales reconocidas en la comunidad no juegan un papel central en la socialización primaria de los niños de la comunidad bilingüe estudiada. Estas guías de tipo verbal persiguen formar niños que no interrumpan las interacciones de los adultos. Si bien la sociedad permite la presencia de los niños en casi todas las actividades de los miembros adultos, los mismos deben mantener una conducta discreta que no interrumpa las interacciones de los mayores.

En la socialización primaria de los niños de esta comunidad, ocupan un lugar central los diversos tipos de aprendizajes que se realizan a través de la participación de los niños desde muy pequeños en las actividades productivas y sociales de la localidad. Esta participación de los niños en el mundo adulto es el marco social en el cual los niños aprenden las prácticas y valores locales imitando a los adultos, compartiendo con los compañeros mayores y ayudando a los adultos en las actividades productivas. El acceso de los niños a todos los espacios de los adultos les brinda diversas oportunidades de aprendizaje de las prácticas y los valores de la localidad en el marco de actividades socioculturales. En este marco social, los niños asumen la responsabilidad de estructurar sus aprendizajes contando con la colaboración complementaria de los adultos, los cuidadores y los compañeros más hábiles.

Según la concepción local, los aprendizajes mayormente ocurren por responsabilidad de los aprendices quienes observando, escuchando, ayudando a los expertos aprenden las prácticas locales que tienen significado para vivir en este medio. Esta concepción del aprendizaje se refleja directamente en la estructura de la lengua quechua en la que el verbo *yacha-* 'aprender' se concibe como un evento con un sujeto responsable que debe acceder a un objeto. La "enseñanza" es una acción que se construye sobre la base del aprendizaje de tal forma que al verbo *yacha-* 'aprender' se añade una partícula causativa que permite la introducción de un sujeto que debe hacerse responsable de que otra persona aprenda. "Enseñar" en quechua ayacuchano se podría parafrasear como "hacer que alguien aprenda". Cuando se usa la noción *yacha-chiy* 'enseñar' se quiere señalar que se trata de una acción deliberada de un sujeto responsable de dicha enseñanza.

Esta concepción local de "enseñanza" se revela de manera clara en las expectativas de los padres de familia acerca de la escuela de la comunidad. Los padres consideran que la escuela no está cumpliendo con su función pues los profesores no asumen su responsabilidad de "enseñar", es decir no son responsables de hacer que los niños "aprendan". La escuela es considerada como el espacio paradigmático de la "enseñanza" de los conocimientos escolares más valorados como es el aprendizaje eficiente del castellano y de las operaciones básicas de las matemáticas. Los padres ven que sus hijos no están aprendiendo estos conocimientos básicos e intuyen con bastante certeza que esto se debe a las "nuevas formas educativas" que dicen los profesores que están

practicando. Para los padres estas "nuevas formas educativas" significan menos labor de parte de ellos y más juegos de parte de los niños. Esta intuición de los padres tiene fuerte raíz empírica ya que los docentes están justamente aplicando las recomendaciones de las capacitaciones dispuestas por el Ministerio de Educación. Estas capacitaciones masivas y breves tratan de desarrollar una práctica supuestamente innovadora que se basa en el culto al aprendizaje activo de los niños, al trabajo en grupos y a la responsabilidad del niño en la construcción de su propio aprendizaje. Sin embargo, debido al fomento de la meras metodologías activas en las capacitaciones, debido también al poco tiempo de las mismas, al desprecio profundo de la experiencia de los docentes so pretexto de desterrar el "conductismo" y las prácticas "tradicionales" consideradas anticuadas y atrasadas, al fomento de un contructivismo de tipo cognitivista que mayormente enfoca el desarrollo de destrezas y habilidades mentales, los profesores en los hechos están desarrollando una práctica que convierte al aula en un espacio confuso. En esta confusión, se ejecutan constantes trabajos en "grupo" que no tienen reglas claras de las responsabilidades de los integrantes, no se fijan metas de trabajo explícitos y mayormente están formados por el docente o al azar. Por otro lado, los profesores a veces se convierten en meros observadores de estos trabajos grupales y no guían adecuadamente la sistematización o aceptan sin ninguna objeción todas las presentaciones y finalmente no conducen a los niños a avanzar más allá de sus conocimientos previos que siempre piden que escriban en los carteles que han proliferado sin que sean usados para construir nuevos conocimientos. Los padres sabiamente perciben que con estas "nuevas metodologías" sus niños no están aprendiendo lo que deberían aprender en la escuela. Y la escuela no resuelve aún el problema de si se implementa o no y cómo las innovaciones educativas emanadas del Ministerio como directivas que se deben cumplir pues están respaldadas por los "logros" en otros países y por las "nuevas teorías" que en algunos casos llegan bastante tarde a América Latina.

Si se escuchara la voz de la población local, si se mirara la forma en que aprenden los niños en el marco de actividades socioculturales, si se escuchara lo que dice la lengua respecto a cómo se codifica la noción de enseñanza, si se mirara con interés y humildad el medio circundante, los maestros no estaríamos probando tantos "nuevos métodos" que dieron resultado en otros contextos culturales e históricos pe-

ro no en los nuestros, no estaríamos aplicando formas de enseñar que no tienen en cuenta las formas de aprender de nuestros niños, no insistiríamos en desarrollar habilidades intelectuales genéricas en la escuela cuando nuestros niños tienen otras formas de desarrollar no solo sus habilidades intelectuales sino otro tipo de habilidades de relación social y de resolución de problemas según las metas y los valores de la sociedad local.

La escuela local trabaja afanosamente, en el mejor de los casos, para desarrollar habilidades de expresión oral en forma genérica y descontextualizada y no tiene en cuenta que el niño, en la socialización primaria es formado en una cultura de discreción, en el que es más importante escuchar y observar. La expresión y el habla se realizan, mayormente, cuando los adultos se lo piden con un fin social evidente o cuando se encuentran entre compañeros de diversas edades. El adulto no conversa con el niño como si éste fuera otro interlocutor adulto. Por esta razón, al inicio de la escolarización de los niños de este tipo de comunidades, el profesor no puede pretender que en forma automática el niño dialogue con él como si fuera un interlocutor del mismo nivel y no puede pretender que las habilidades de la expresión oral se hagan en "frío" sin un contexto comunicativo. Para el niño de estas comunidades, las palabras se usan en situaciones socioculturales y le resulta nuevo hablar sin contexto, sin fines prácticos y sociales dentro del aula. Si tomáramos en cuenta esto la escuela sería más útil para el niño.

Nota

1 En la presentación y el análisis de las emisiones en quechua se usan una serie de abreviaturas que se encontrarán al final del artículo. Como se podrá ver, las emisiones, en lo posible, son presentadas primero en versión ortográfica común, luego se hace una segmentación morfológica, en seguida se presentan las glosas de la segmentación y finalmente se da una versión castellana libre del respectivo enunciado.

Bibliografía

Calvo Pérez, Julio
1993 *Pragmática y gramática del quechua cuzqueño,* Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Cerrón-Palomino, Rodolfo
1987 *Lingüística Quechua,* Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Givón, T.
1984 *Syntax: a functional-typological introduction,* Volume I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
Propaganda Fide del Perú
1905 *Vocabulario Políglota Incaico,* Lima, Ministerio de Educación, 1998.
Rogoff, Barbara
1993 *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social,* Barcelona: Ediciones, Paidós.
Soto Ruiz, Clodoaldo
1976a *Diccionario Quechua Ayacucho-Chanca,* Lima: Ministerio de Educación/Instituto de Estudios Peruanos.
Soto Ruiz, Clodoaldo
1976b *Gramática Quechua Ayacucho-Chanca,* Lima: Ministerio de Educación/Instituto de Estudios Peruanos.

Anexo

Abreviaturas

ac	acusativo
cau	causativo
dat	dativo
ger	gerundio
lim	limitativo
nom	nominalizador
pas	pasado
plu	plural
val	validador

Lista de entrevistados

Juana Cusi Rojas (JCR)
Angélica Bendezú Díaz (ABD)
Marcelino Clares Arotinco (MCA)
Guillermo Mendoza Pariona (GMP)
Norma Mendoza Delgado (NMD)
Ana Collahua (AC)

Entrevistador:

Fernando García Rivera (F)

EL NATIVO, LA OTRA CARA DE LOS PROYECTOS INTERCULTURALES
Hacia una propuesta metodológica

Rossana Podestá Siri

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y
Universidad Pedagógica Nacional-211.
Puebla, México

Introducción

El propósito de este trabajo es mostrar nuevos acercamientos metodológicos para el estudio de las representaciones sociales (Jodelet 1987, 1994) de niños nahuas mexicanos, oriundos del Estado de Puebla, habitantes de sus territorios de origen y de niños citadinos cuyos padres han migrado del campo a la ciudad. Uno de los objetivos primordiales emanados del proyecto es contar con resultados sociolingüísticos y culturales contrastivos que aporten a la educación intercultural otras perspectivas de construcción y de operación que no sólo den cuenta de la visión del experto, del investigador, del planeador, sino contar con la participación activa, protagónica del nativo, quien puede ofrecer interpretaciones de primer orden acerca de su cultura (Geertz 1978). No se trata de una propuesta acabada sino de una investigación básica en la cual muchos de sus aportes pueden darnos pistas muy interesantes acerca de las representaciones de los alumnos sobre los mundos en los cuales fueron socializados, así como de las relaciones interculturales a las que se someten día a día. Por ende, el modelo a desarrollar intenta adoptar metodologías diferentes a las de la etnografía clásica estableciendo relaciones de dos tipos: una entre el investigador y los sujetos y dos entre los sujetos entre sí. Las siguientes interrogantes de partida determinan los resultados del trabajo: ¿Cómo lan-

za el investigador las primeras preguntas sin perfilar, ni jerarquizar, desde su cultura los temas a tratar? ¿Cómo logra éste, desde el inicio, conocer los tópicos medulares en torno a los cuales gira esa cultura? ¿Cómo ordena las lógicas de un pueblo que empieza a estudiar y que no son las suyas?

Para "desmantelar" estos puntos cruciales de la otra cultura en la estrategia a experimentar el investigador promueve un diálogo interindígena, bajo la siguiente consigna: quiero que me cuentes cómo eres tú y tu comunidad para que yo te cuente cómo es la mía y como soy yo; dándoles la posibilidad de interactuar a partir de una situación real de comunicación. Al colocar un niño frente a otro diferimos la presencia y observación del investigador y colocamos frente a frente, a los protagonistas culturales para desencadenar una serie de interrogantes que ahora los nativos van a sacar a relucir. Y sobre las cuales van a estar profundizando en una tarea permanente de explicitación de sus entornos.

En la etnografía clásica el papel del sujeto es pasivo y en el propuesto es activo y creativo. Si bien en ambos se interroga las modalidades, en uno y otro caso, son distintas. Permiten además, la posibilidad de nuevos resultados, muy loables de ser incorporados en la investigación educativa. De esta manera tenemos el privilegio de estudiar procesos identitarios manifiestos en el contraste étnico y/o nacional, dando a los nativos la posibilidad de mostrar cómo se entretejen y organizan sus mundos a partir de una serie de actividades evocadas por nosotros pero ejecutadas (planeadas y organizadas) por ellos. Estas formas de concebir, vivir sus entornos y los órdenes establecidos por su cultura es lo que observaremos y conceptualizaremos.

En la mayoría de los proyectos educativos, de carácter oficial, llevados a cabo en el campo de la educación indígena en América Latina, la visión impresa de las culturas indígenas es elaborada por agentes foráneos, obtenida y recortada desde mundos opuestos al estudiado. Es la nuestra, la que vemos a partir de nuestros propios ojos, que sólo reflejan las lógicas de racionamiento correspondientes a la posturas culturales occidentales, dominantes. ¿Por qué el otro aparece a través de nosotros y no a través de él mismo? Lo que nosotros decimos del otro es lo que el otro quiere decir de sí mismo, lo que vemos del otro es lo que él ve, siente, percibe, sabe de su mundo, mundo para nosotros desconocido, al cual sólo accedemos a ciertos recovecos. Entre los aspectos

cruciales a discutir a lo largo de este trabajo mencionaremos el papel protágonico del usuario de la lengua y la cultura en las investigaciones educativas. Nos referimos a un protagonismo no simulado, sino real donde sólo evoquemos tareas dejándole la posibilidad de ejecutar, organizar, seleccionar de acuerdo al manejo que él tiene de su propia cultura. En segundo lugar, retomar la discusión de la relación investigador-sujeto; vieja-nueva discusión de la antropología posmoderna, aún en la búsqueda de un camino en la actualidad. Entre los nuevos paradigmas se plantea, con urgencia, la construcción de una antropología dialógica (Gasché 1999). Y los proyectos de investigación educativa en contextos interculturales se plantean este gran reto que requiere de esta búsqueda que conecta lo nacional, con lo local (pueblos en sus territorios de origen o individuos fuera de ellos, producto de las migraciones nacionales e internacionales). Estas culturas pueden ser estudiadas, al mismo tiempo, desde dos ángulos complementarios con una mirada de dentro hacia fuera y otra a la inversa. Esta complementariedad permitirá un mayor dinamismo en la investigación educativa en medios interculturales donde las diferentes miradas ocupan distintos roles dependiendo de los interlocutores.

En esta presentación, por problemas de espacio, me voy a remitir solamente a esbozar la propuesta para el estudio de la cultura local, con ejemplos puntuales, enfatizando el análisis de los actores fundamentales en todo proyecto educativo.

Mundos sociolingüísticos y antropológicos heterogéneos

Los datos empíricos con los que voy a ilustrar mi propuesta metodológica fueron y son trabajados aún en tres zonas diferentes, del estado de Puebla, en México. Éste se encuentra entre los cinco estados con mayor población infantil indígena en edad escolar, a nivel nacional. México es un país pluricultural; datos oficiales nos confirman que en el territorio nacional aún se hablan más de 68 (según INALI) lenguas indígenas con sus respectivas variantes. El panorama sociolingüístico nacional es muy complejo y amerita de estudios constantes y planeados para poder conocer a ciencia cierta el estado sociolingüístico de desplazamiento y/o vitalidad de las múltiples interrelaciones lingüísticas que vivimos dentro y actualmente fuera del territorio nacional. Sin embargo, ésta es todavía una tarea incipiente.

Para iniciar la investigación hemos escogido tres escuelas de tres contextos etnolingüísticos contrastantes, es decir, con marcadas diferencias sociolingüísticas y culturales; dos se ubican en pueblos serranos de habla náhuatl, distantes entre sí; la tercera está en la ciudad. En ese mismo orden tenemos: San Miguel Eloxochitlán, en el seno de la Sierra Negra, de acceso difícil. La mayoría de los pobladores de la región han permanecido en este "perfecto" refugio lingüístico (Aguirre 1967) cultural, aislados de la televisión por carecer de energía eléctrica, sin contacto permanente con foráneos porque para ello habría que caminar. Por otro lado sus niveles económicos no les permitían alejarse de la región, reproduciéndose al interior de este mundo. Este municipio está considerado el primero en marginación en el Edo. de Puebla y el décimo a nivel nacional. Hace un año llegó el "progreso" al mismo y cuentan con luz, televisión (los más ricos) y caminos. El uso de la lengua indígena es predominante; es la primera lengua del 90% de la población y en todas las actividades los lugareños emplean el náhuatl.

Santa María Magdalena es un pueblo bilingüe náhuatl-español, situado en las faldas del volcán Popocatépetl y a 18 Km de Atlixco. A pesar de la cercanía urbana y de contar con caminos de terracería ha conservado sus tradiciones y lengua náhuatl de manera notoria. Sin embargo, los niños de hoy son la primera generación que adquiere el español como primera lengua y el náhuatl como segunda[1]. Es muy alta su migración a los Estados Unidos, fundamentalmente a New York, a pesar de contar con terrenos en distintos microclimas y con riego.

Y por último, en la ciudad de Puebla, en la colonia Loma Bella, de reciente creación, que ha albergado a migrantes de distintas partes del Edo. de Puebla. Hace menos de diez años, esta colonia se consideraba un suburbio de la ciudad capital. Era campo. La composición económica es variada pero predominan obreros y comerciantes sin empleos fijos. Estos niños hacen viajes muy frecuentes a los pueblos de sus padres y de sus abuelos, a pesar de vivir en la ciudad.

Si bien los alumnos de las tres escuelas (Xicoténcatl, Vicente Guerrero y Fundadores) han sido socializados predominantemente en sociedades de tradición oral (Calvet 1984; Ong 1987; Cardona 1994; Landaburu 1996), en sociedades de memoria (Giménez 1998), debemos agregar que en cada uno de los casos seleccionados tenemos un estadio diferenciado de transición de una cultura oral a una escrita (Monte 1993b y 1996). En consecuencia, a estos grados corresponden

procesos cosmogónicos también en transición. Por tal razón, no podemos perder de vista las etapas diferenciadas, en movimiento, de estas maneras de estar y ver el mundo, no sólo para reparar en procesos sociolingüísticos de desplazamiento de la lengua indígena (Muñoz, Podestá 1994) sino también para revisar los procesos de transfiguración cultural (Bartolomé 1997) a los cuales están expuestos. La dinamicidad y el entrelazamiento cultural son características de la complejidad de nuestra contemporaneidad y la investigación educativa debe estar conciente de estos procesos.

Estas zonas se caracterizan por mostrarnos dos espacios de reproducción de la cultura. Por un lado, un territorio de origen "ancestral" y por otro, un territorio "prestado" al que arribaron los padres por causas migratorias. En ese nuevo lugar nacieron sus hijos, quienes forman parte de la primera generación de migrantes nacidos en la ciudad; sin embargo, es necesario indagar si sus parámetros de socialización primaria siguen correspondiendo a la cultura indígena y campesina que permea la formación de sus padres. En esta gama de perfiles sociolingüísticos y culturales encontramos un *collage* de posibilidades: contamos con niños con una predominancia de la cultura oral náhuatl, en sus primeros años adquirieron esta lengua como la única (San Miguel Eloxochitlán); niños que tienen el español como la primera lengua, pero que son socializados por padres y abuelos donde la lengua materna es el náhuatl y ellos, desde muy pequeños, entienden la lengua indígena aunque respondan en español (Santa María Magdalena Yancuitlalpan). Por último, niños nacidos en un ambiente diferente al del padre. No obstante, en sus casas los padres no reproducen la vida citadina, sino la que aprendieron en sus pueblos de origen. Estos pequeños en contadas ocasiones tienen la oportunidad de escuchar el náhuatl en la Colonia Loma Bella de la ciudad de Puebla. El contraste de los distintos medios nos permitirá analizar rasgos constitutivos similares y/o diferentes de las representaciones nahuas. Dentro y fuera de los territorios de origen de este grupo etnolingüístico[2] (Bartolomé 1997).

Las representaciones sociales

Cuando hablamos de formas de ver y/o representarse el mundo las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales han estado involucradas. Entre ellas podemos citar a la antropología, a la sociología, a la fi-

losofía, a la lingúística y a la psicología social. En este espacio esbozaré solamente algunas de las definiciones que la psicología social ha expuesto en torno a este tema.

Para esta línea del conocimiento es un campo en plena evolución. Su estudio intersecta lo psicológico y lo social, contribuyendo a la ilustración de los procesos que articulan lo individual y lo colectivo, las acciones y las representaciones (Moscovici 1986: 399). En 1961 Moscovici las definía así: "representación social es el producto y los procesos de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstituye lo real y le atribuye una significación específica". La representación es un conjunto organizado de opiniones, actitudes, de creencias y de informaciones que se refieren a un objeto o situación. Ella está determinada a la vez por el *sujeto* (su historia, su nacimiento), por el *sistema social e ideológico* en el cual se inserta y por la *naturaleza de los lazos* que el sujeto establece con ese sistema social[3] (Citado por Abric 1989). Estas representaciones tienen a su vez cuatro funciones principales: una función cognitiva, en la medida en que las representaciones sociales constituyen el esquema de percepción a través del cual los actores individuales y colectivos perciben, comprenden y explican la realidad; una función identificadora, las representaciones definen la identidad social y permiten la salvaguardia de la especificidad de los grupos; una función de orientación, las representaciones constituyen guías potenciales de los comportamientos y de las prácticas; y una función de legitimación porque las representaciones permiten justificar a posteriori las tomas de posición y los comportamientos (Giménez 1999: 88-89). Recientemente, Moscovici propone una diferenciación entre representaciones basadas en creencias y basadas en el conocimiento. La separación para él es:

a) representaciones comunes cuyo núcleo consiste en creencias que generalmente son más homogéneas, afectivas, impermeables a la experiencia, a la contradicción y dejan poco espacio para variaciones individuales.
b) representaciones comunes basadas en el conocimiento, que son más fluidas, pragmáticas, posibles de ser sometidas a prueba de éxito o fracaso y dejan cierta amplitud para el lenguaje, la experiencia y también para las facultades críticas de los individuos. (Duveen 1998:83)[4].

Para Jodelet, una de las más destacadas psicólogas sociales y discípula de Moscovici, es necesario precisar que la representación social es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una finalidad práctica y concurrente, la construcción de una realidad común. Igualmente designada como saber del sentido común o natural, esta forma de conocimiento se distingue, entre otras, del conocimiento científico[5] (Jodelet 1989, 1993).

Entre los psicólogos dedicados al tema es nuestro interés traer a colación las conceptualizaciones de dos especialistas francesas que han trabajado con niños, Chombart de Lauwe y Nelly Feuerhahn (1989) debido a la similitud temática del trabajo aquí presentado: el mundo infantil. Estas autoras, además de hacer hincapié en la importancia capital que implica este tipo de estudios en el dominio de la infancia, mencionan que "las representaciones son un elemento de cognición que permite al niño interpretar los descubrimientos del medio psíquico y social. Dando por medio de sus sensaciones, de sus acciones y de sus experiencias, un sentido y valores que le son procurados por su ambiente, principalmente por sus relaciones y sus intercambios con otros. La representación es al mismo tiempo un instrumento de socialización y de comunicación"[6] (Jodelet 1989).

Las representaciones sociales dan un sentido a las actividades del sujeto y su explicación completa la alcanzamos en el plano del desarrollo individual. Es decir, a través de las acciones concretas del hombre vemos reflejado el sistema social en el que fue formado, correspondiente a un espacio y tiempo determinado Estas representaciones manifiestas en el proceso de socialización resaltan dos aspectos: la organización de las informaciones transmitidas y la adhesión a las creencias del grupo (Malrieu citado por Jodelet 1989).

El niño aprehende la sociedad a través del concepto de universo de socialización, expresando la totalidad de los elementos que contribuyen a la formación del joven individuo. Estructura y engloba las condiciones espacio-geográficas, socioeconómicas, institucionales, culturales e ideológicas a la vez generales y específicas de la infancia.

Cada época de la historia ha tenido distintas concepciones sobre la infancia[7], inclusive en una misma época podemos encontrar más de una. Y por supuesto cada cultura la define con base en sus sistemas de estructuración. En consecuencia las representaciones sociales de la in-

fancia no se han separado de los modelos de los adultos, ni de las ideologías, ni de los proyectos de la sociedad (Chombart 1989).

Gilberto Giménez (1998), de manera muy atinada y siguiendo la línea de la escuela francesa, nos propone la posibilidad de analizar los componentes culturales básicos de la representación social que tienen de sí mismos los grupos étnicos, en contraposición con la cultura nacional mayoritaria y de carácter occidental. Entre ellos considera los siguientes:

1. Una tradición[8] archivada en la memoria colectiva que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización.
2. La reinvindicación permanente de sus territorios ancestrales[9] como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referente simbólico de su identidad social.
3. La valorización de su propio lenguaje, dialecto o sociolecto no sólo como medio de comunicación intragrupal sino también como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural.
4. La valorización del propio sistema de parentesco[10] como fundamento primordial de su pertenencia grupal.
5. Un complejo religioso-ritual[11] que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo, mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida y de la muerte (Giménez 1998).

Este término de representación social, tal y como lo indicamos al principio de este apartado, no sólo es retomado por psicólogos. Al respecto Moscovici decía, una cosa es cierta: ningún límite preciso separa a la psicología social de otros campos de la psicología. Tampoco hay frontera precisa entre psicología social y la antropología (Moscovici 1986:20).

Nuevas perspectivas metodológicas en la construcción de currículas interculturales. Papeles y roles del investigador y de los niños. ¿Autores ambos?

En este trabajo compartiremos las preocupaciones de los antropólogos posmodernos sobre la postura del investigador ante el Otro

no sólo a nivel teórico sino también en el plano empírico. Las interrogantes e incertidumbres sobre este tema han estado presentes a lo largo de la historia de la Ciencias Sociales. Si tomamos por paradigma el estudio del hombre por el hombre tenemos que aceptar y aprovechar el hecho significante de que, en una díada observacional, las dos personas pueden decir "y esto percibo". Ambos hacen de observadores (Devereux 1994: 57). Las formas clásicas de hacer investigación en ciencias sociales se basan en la interacción entre el investigador y el informante, estableciéndose una postura asimétrica[12] entre ellos. Pero es interesante cuestionarnos sobre este tema, porque para estudiar visiones, representaciones sobre el mundo es preciso sacar a relucir temáticas que no deberían estar perfiladas por la pregunta del investigador, la cual más tarde se convierte en el enunciado Esto significa que...[13] sino expuestas, en un primer momento, por el mismo sujeto, para que él externe los puntos esenciales sobre los que construye su mundo. Además de trabajar las significaciones asumidas por los nativos, con los nativos. Por otra parte, se hace necesario la interacción como estrategia de trabajo para percatarnos de esas coincidencias. Todos estos argumentos nos llevaron a plantear una nueva postura metodológica. La posibilidad de inducir un diálogo inter-indígena para externar a partir de sus propias interrogantes e inquietudes como son ellos y sus mundos. En un ejercicio de reflexión permanente con el grupo, y de socialización recreada, para dar cuenta de ese orden de construcción colectivo que los caracteriza. Este orden no puede ser elaborado, secuenciado por el investigador, necesita establecerlo el nativo. Entonces ¿cuál es el papel de éste último en el proceso de la investigación? Todas estas preocupaciones que permanentemente persiguen nuestro trabajo nos inducen a la experimentación desde distintas ópticas para aproximarnos a este fenómeno. Parece oportuna la división realizada por Kohut cuando separa la experiencia próxima, de la distante. En la primera alguien puede emplear naturalmente y sin esfuerzo alguno para definir lo que él o sus prójimos ven, sienten, piensan, imaginan. La segunda es aquella empleada por los especialistas de un género u otro para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos. Y la gran disyuntiva se presenta en qué tan válidas son las interpretaciones, de las interpretaciones, que realizan los antropológos de sus informantes. Además el papel protagónico de los científicos sociales ha sido notorio, vertical y así lo deseaban. En los

últimos quince años esta discusión metodológica ha permanecido en el centro. Decía Geertz ¿cómo se alcanza el conocimiento antropológico del modo en que piensan, sienten y perciben los nativos? La cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son. Nadie conoce esa respuesta mejor que ellos mismos, de ahí la pasión por nadar en la corriente de su experiencia (Geertz 1994). Si tomamos en cuenta todas estas reflexiones que ponen el dedo en la llaga, la respuesta adoptada en este trabajo será separar ambos tipos de experiencias sin mezclar una con la otra. Es necesario recurrir tanto al "modelo nativo", al discurso de los protagonistas sobre su identidad, así como al "modelo externo" representado por la reflexión antropológica y política. Ambas perspectivas no pueden ser consideradas excluyentes sino complementarias, puesto que en la conceptualización de lo étnico son tan relevantes las categorías autoadscriptivas como las adscripciones por otros, en la medida en que ambas constituyen indicadores de fronteras; es decir, ambas construyen las fronteras (Bartolomé 1997:125). El nativo de esta forma tiene la posibilidad de expresión y de análisis metarreflexivo acerca de su propia cultura. El investigador además de evocar la elicitación de los aspectos culturales, necesita describir y analizar todo este proceso a partir de su experiencia distante; sin dejar de considerar, como material sumamente valioso, las interpretaciones realizadas por el propio nativo sobre las manifestaciones cosmogónicas que en situaciones reales llevó a cabo, obteniéndose así la experiencia próxima. Una y otra metodología no se excluye, y refieren dos planos complementarios de la investigación. El nativo habla de sí y de su grupo; reflexiona sobre su actuar y su ser. El antropológo observa y conceptualiza este proceso evocado por él mismo. De esta manera se construyen dos discursos convergentes que dan como resultado dos caras del mismo fenómeno. Se da entonces una *fusión de horizontes*, el investigador abre un espacio a la perspectiva del Otro, sin renunciar a la suya: su esfuerzo será siempre traducir el discurso del Otro en los términos del discurso de su propia disciplina. Existe cierta transferencia de sentido de un horizonte hacia otro (Cardoso de Oliveira 1996:19).

Si las interpretaciones del investigador no satisfacen a los especialistas éstos cuentan con el discurso directo de los sujetos. Al poner en marcha esta interacción podemos observar los comportamientos, intereses, gustos, estilos que se transmiten. El investigador mira desde

un ángulo intentando siempre "no interferir". Evocar la información para que ésta fluya es el principio metodológico más importante de nuestra primera etapa.

El nativo en el proceso de elicitación de los datos, ocupa un lugar irremplazable, ya que sólo él[14] puede dar cuenta de sus visiones de mundo como portador de su cultura. Podemos así conocer la interpretación internalizada por ellos mismos de cada uno de los fenómenos destacados. De esta manera abrimos la posibilidad de hablar desde su experiencia próxima y a su vez tenemos la oportunidad de dar la versión desde la experiencia distante. Comentaba Geertz que las únicas interpretaciones de primer orden son las del nativo[15]: se trata de su cultura (1987:28). No hay que confundir las etapas de incidencia del nativo así como las del investigador. Sin embargo, a la hora de iniciar el trabajo hay un mutuo acuerdo de llevarlo a cabo con la cooperación de ambos, a pesar de que los actores trabajan de maneras muy distintas a lo largo del proceso. El compromiso es de los dos.

¿Por qué no pensar en nuevas prácticas metodológicas en investigaciones educativas interculturales?

En los diferentes programas de educación indígena, me refiero a México concretamente, uno de los asuntos más preocupantes es que la llamada currícula bilingüe intercultural se aboca, predominantemente, a la enseñanza de la cultura nacional. Lo que hallamos en los libros de la cultura local son sólo palabras sueltas de listas de vocabulario en esa(s) lengua(s). No hemos podido aportar todavía, desde la investigación, nuevos modelos para la confección de materiales que apoyen, de manera integral, una enseñanza con características interculturales donde los aportes culturales provengan de los sujetos a los cuales va destinada la investigación, logrando de esta manera un proceso compartido de responsabilidades.

Además, en la práctica, no existe una planeación de las actividades educativas de las culturas involucradas, la nacional y la local, dando como resultado la castellanización directa por parte de los maestros, basados en los textos oficiales diseñados para niños monolingües en español. Desgraciadamente, los maestros indígenas y la misma Dirección General de Educación Indígena, cada vez más alejan cualquier posibi-

lidad de introducir las culturas nativas; es más se están pensando en currículas no diferenciadas, donde los indígenas puedan ser incluídos, de una vez por todas, al proyecto nacional.

Por otra parte, la formación de los maestros indígenas deja mucho que desear. Existe un desfase entre lo aprendido teóricamente y sus prácticas educativas cotidianas. Además, los formadores de maestros indígenas desconocen, en su mayoría, el medio en el cual laboran sus alumnos y no cuentan con el perfil de profesionalización deseable para desempeñar esta tarea.

A partir de este complejo panorama educativo, cada vez con menores rendimientos que orillan a una mayor marginación social; que no responden a las espectativas escolares[16] de los niños y de los padres, es que decidimos experimentar nuevos modelos alternativos desde esta institución, sobre el estudio de culturas locales que nos arrojen pistas para ser retomadas en diversos programas educativos de zonas interculturales. La intención es incidir sobre nuevas estrategias metodológicas aún no exploradas tomando como base las representaciones sociales de estas culturas. Entre los aspectos a destacar de esta propuesta el primero se refiere no sólo al papel protagónico del investigador, sino también al compromiso de los sujetos en el desarrollo del mismo. Para ello, propiciamos el diálogo entre nativos de distintos espacios geográficos a partir de la siguiente consigna: "quiero que me cuentes cómo es tu pueblo y cómo eres tú, para que yo te diga cómo es el mío y cómo soy yo"; y de esta manera explicitar la construcción que el propio sujeto hace de su mundo: ¿qué es lo que el niño quiere saber del otro?, ¿qué quiere contar de sí mismo?, ¿cómo mira su mundo y qué dice de él?, ¿qué es lo que quiere conocer del otro mundo, nuevo para él?

Dos, la posibilidad de estudiar en este mismo actuar las formas de organización propias a ser reutilizadas en el salón de clase, así como las preferencias tecnológicas (videos, fotos, dibujos, oralidad y escritura)[17] para la comunicación de sus mundos.

Tres, la posibilidad de revisar preferencias lingüísticas, ligadas a las identificaciones que ellos y los otros realizan acerca de ellos mismos en este juego interactivo.

Cuatro, generar una gama de situaciones de comunicación reales a partir de las cuales podamos ofrecer nuevas opciones de creación y recreación de las culturas del alumno.

Cinco, observar y conceptualizar a partir de esta interacción evocada por el investigador el discurso interindígena generado, en un principio, a partir de cartas.

Seis, la formulación nativa de estímulos didácticos propios de la cultura local; abiertos al tiempo y a las generaciones que van pasando por la escuela con la intención de plasmar esa memoria colectiva en práctica.

El diálogo interindígena como estrategia de comunicación a partir del uso de distintas tecnologías

Al abordar como eje medular del trabajo el estudio de las representaciones nahuas hemos requerido pensar en estrategias metodológicas no clásicas, en las cuales podamos atenuar roles como el del investigador y enfrentar al usuario de la lengua y de la cultura indígena a desentrañar sus intereses, actitudes, creencias, informaciones, autoidentificaciones, etc. Si a partir del estudio de las representaciones sociales el nativo manifiesta un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una finalidad práctica y concurrente, la construcción de una realidad común, entonces debemos otorgar la posibilidad de expresión al nativo para ver reflejado ese saber del sentido común o natural constituyente de sus realidades. Dar un viraje en la posición del investigador, desplazándolo, en ciertos momentos, del centro de la escena.

¿Cómo hacerlo? Nos introducimos, como ya lo comentamos, fomentando la comunicación, promoviendo el intercambio entre niños de distintas escuelas y de distintos espacios. Colocando un niño frente a otro de la misma edad, aproximadamente de 10 a 12 años, cursando el 5º y 6º año de la escuela primaria. Tres facetas fueron consideradas en el arranque del proyecto. Los niños debían aceptar ser partícipes de la cadena interactiva propuesta entre pueblos nahuas, de lo contrario era imposible ejecutar el proyecto ya que se finca en la espontaneidad activa del sujeto. A continuación, evocar la consigna generadora de este diálogo: ´quiero conocerte a ti y a tu pueblo´, ´para que yo te cuente cómo es el mío y cómo soy yo`. Por último, el trabajo con los materiales resultantes es responsabilidad de los autores, porque ellos ordenan y preparan los textos producidos bajo sus lógicas propias.

La interacción entre iguales. La relación niño niño

I Etapa. Conocimiento del otro y temas referentes a sus entornos

Al establecer el diálogo con alumnos de otras escuelas y de otros lugares ponemos de manifiesto el carácter interaccional de la estrategia y desplazamos de la escena central al investigador. La relación niño-niño desencadenada, nos permite conocer la similitud o la diferencia, de sí con respecto al otro. De manera suscinta a continuación reconstruiremos las distintas etapas realizadas por los niños al principio del proyecto.

La consigna detonadora para iniciar el diálogo[18] era hablar de su pueblo y de ellos, por medio de una carta, para presentarse a los nuevos amigos[19]. Tenían la libertad de seleccionar la lengua náhuatl o español (para el caso de los pueblos nahuas) si así lo preferían. En este primer contacto manifiestan la curiosidad sobre el otro.

> "Niña: te mando la contestación aunque no te conozca y te mando esta carta para que conozcas a mi pueblo..."
> "Te mando esta carta aunque no se cómo eres..."
> "Deseo conocerte"
> "Conoceremos más a su pueblo aunque sólo por estas cartas que aunque escritas sirven para identificarnos..."
> "Que me conozcas y te conozca y ojalá nos caigamos bien..."

Surgen, inmediatamente, en las mismas cartas, las temáticas recurrentes que caracterizan sus ópticas acerca de sus pueblos.

> "...mi pueblo es muy bonito, tiene una gran cantidad de harboles, cerros y barrancas tiene un ojo de hagua un templo el paisaje es muhermoso el pueblo tiene teléfono una Escuela Federal llanos en el Pueblo hay muchas plantas animales arboles vejetales". (MY)
> "como es mi comunidad hay animales los que come maiz mi comunidad hay cerros grandes hay campesinos que trabaja en milpa al diario hay frutas mango naranja platano durazno guayaba y haguacates etc..." (SM)
> "...la ciudad es muy bonita hay grandes oteles, restaurantes. Ai un centro donde compran todas las personas..., hay escuelas como la de ustedes, hay transportes. Taxis...Ai un lugar que se llama zocalo...Ai muchos parques...."(C).[20]

Enseguida, dan paso a las interrogantes ¿cómo es tu pueblo? ¿cómo eres tú? En una palabra, todo lo que les atrae.

> "....Quiero saber como es su pueblo como son sus tradiciones haya como juega con que juegan como es el bolcan que trabajos haces en tu pueblo" (C).
> "..Tambien quisiera saber si hablan en lenguas que nosotros no conocemos como el ingles, totonaco, etc..."(C)
> "....queremos saber como es la ciudad como se visten y que comen después de que llegas de la escuela y que comida hacen cuando hay las fiestas aya en la ciudad y cuales juegos van y si hay volcan tambien queremos saber si aya usas zapatos o huaraches y como se ven sus casas y quiero saber donde trabajan tus papas en el campo o en restauran...."(MY)

Con este primer intercambio se comprueba la veracidad de la cadena comunicativa en la que están involucrados. El otro sí existe.

> "Estas muy lejos pero podemos comunicarnos por cartas y videos..."
> "Tal vez nos encontraremos será un sueño imposible pero te recordaré..."
> "Te agradezco lo que dices de mi pueblo y aunque no conozca todavía tu pueblo sé que es muy bonito."

II Etapa. Profundización de los ejes temáticos esbozados en sus textos

Una vez planteada esta primera fase de contacto entramos en una segunda etapa. Los temas expuestos en sus cartas fueron revisados y retomados por los autores para ser profundizados tanto a nivel escrito, como gráfico (foto, dibujo). Era necesario ampliar la información para que los otros pudieran tener una visión más "completa" de sus mundos. Pensando en ampliar estas posibilidades es que dotamos a los alumnos de todas aquellas tecnologías a nuestro alcance, grabadoras para conservar el registro oral, filmadoras para poder grabar todos los espacios o actividades conservando el movimiento, cámaras fotográficas para fijar la imagen a transmitir y la escritura, herramienta aprendida en la escuela.

¿Por qué otorgar esta gama de tecnologías ajenas a la escuela? En estas sociedades predominantemente orales, y en reciente transición de lo oral a lo escrito, es importante poner en práctica nuevas formas que amplien la posibilidad de expresión a niños con este tipo de perfiles.

Hemos constatado en investigaciones de sociolingüística educativa (Podestá 1994) que la mayoría de niños monolingües en lengua indígena logran niveles alfabéticos en el cuarto año de primaria cuando se los somete a la castellanización directa. La funcionalidad de la escritura en sus espacios cotidianos se restringe a la escuela. Bajo ningún concepto podemos limitarlos a esta habilidad. Además, los niños han demostrado un gran interés en lo gráfico, para describir sus realidades.

Entre las temáticas de las primeras cartas destacaron los aspectos para ellos relevantes acerca de su pueblo. Los barrios, la iglesia, las barrancas, los campos, lo cultivado, las fiestas, las leyendas. Son notorios los símbolos geográficos definitorios de su territorio. Ocupan lugares preponderantes dentro de ese todo; por ejemplo, el volcán Popocatépetl, o determinados cerros, son elementos constantes que aparecen, reiteradamente, en sus pinturas individuales y colectivas. En la ciudad, encontramos los parques, los comercios, los automóviles, los hoteles, los hospitales, las fábricas, como motivos para resaltar el lugar donde habitan la mayor parte del tiempo. Sin embargo, cuando referimos los aspectos relevantes de los espacios de sus abuelos, en el caso de los niños citadinos, se explayan en las mismas temáticas que los del campo. Son niños biculturales en el sentido de compartir, (sin haber nacido en él) el territorio de sus progenitores[21] y la ciudad[22] al mismo tiempo. Sus viajes son muy frecuentes, inclusive cada ocho días pasan los fines de semana en los hogares míticos[23]. Razón por la cual ponen de relieve una conciencia étnica y lingüística en sus textos, forjada con base en sus propias experiencias.

Estos temas enunciados desencadenaron otras actividades colaterales: dibuja tu pueblo, dibuja la ciudad, y para los "citadinos" agregamos dibuja el pueblo de tus abuelos. En estas expresiones gráficas también nos encontramos con distintos tópicos a profundizar: ¿qué es lo que más me gusta de mi pueblo o ciudad? ¿Qué no me gusta? ¿Cuáles y cómo son las fiestas patronales? ¿Cuáles son los animales y plantas que conozco? ¿Cómo los agrupo? ¿Cómo es mi familia? ¿Cómo trabajo el campo? ¿Qué me gusta cantar? ¿A qué juego? Recordando siempre para quién es la tarea solicitada y quién su interlocutor.

La intención es reunir una serie de materiales sobre los cuales van a volver a trabajar para darles un orden. La organización de éstos son el resultado del acuerdo grupal de los temas ya tocados[24] y retocados para darlos a conocer, compaginadamente y de manera completa,

a sus nuevos amigos. Es un proceso constante de afinamiento hasta lograr un reflejo de su mundo.

¿Es posible la autoría nativa? La confección de un libro en base a fotos

En este apartado retomo el ejemplo de las fotos porque es uno de los más fáciles de ejemplificar.

Paralelamente a todas las actividades arriba mencionadas y fuera del horario escolar tomaron una serie de fotografías, de ellos, de sus pueblos o colonias. Esta actividad al igual que todas las otras las desarrollaron libremente, sin guión prefijado, sino sólo el recuerdo para qué y quién es el trabajo que están realizando. Según su elección, escogen y tienen como referente lo hasta ahora conocido por los amigos. La idea es ir incrementando los niveles de información. Van descubriendo en este intercambio si ellos, sus lugares de origen, sus lenguas, sus costumbres, sus familias, los quehaceres diarios, sus modos de curarse son iguales o diferentes. Esta interacción dada en situaciones reales de comunicación les da la oportunidad de abrir sus fronteras y aprehender otros mundos.

En algunas cartas escritas entre alumnos de Santa María Magdalena Yancuitlalpan y San Miguel Eloxochitlán nos refieren parte de las primeras actitudes que desencadenaron algunas de las fotos.

> Mario Flores: te saludo con mucho respeto. Antes no te conocia pero ahora ya te conoci por tu fotografia y ya recibi tu carta. Me gusto mucho lo que escribiste y yo te mando tambien otra carta, tambien me la respetas...”
> Querido compañero: gracias por las fotos que me enviaste. Vimos perfectamente que somos lo mismo ¿o no?..
> Los niños que están a allá son iguales que nosotros, ya vimos tu foto ¿ya están nuestras fotos allá?..

Sin embargo, estos materiales fueron utilizados por los autores para formular un texto con distintos apartados temáticos. Cuando reunían una colección considerable de fotos (alrededor de ochenta) las revelábamos nosotros para permitirles manipularlas. Extendíamos la colección sobre mesas largas para que todas las observaran sin tomarlas aún. Inmediatamente, discutíamos colectivamente si se podían agrupar y cuáles serían los ejes de las mismas. Una vez que llegaban a acuerdos

que yo dirigía, sólo en plan de moderadora, se reunían por equipo[25] a trabajar el tema escogido. El procedimiento consistía en recuperar las fotos que ilustraban ese tópico. Las pegaban y abajo describían la situación retratada sin olvidar para quién y por qué lo estaban haciendo. Cada uno al calce firma el texto, colocando datos anexos como la escuela, el grado escolar y sus años.

Es interesante destacar que las discusiones orales para dar orden, organización a este material, resultado de su elección, es relativamente fácil. Se puede observar con prontitud cómo orígenes, territorio y memorias comunes dan una reunión segura y firme.

El texto de fotos realizado por niños de sexto grado de la Magdalena Yancuitlalpan, al igual que el de quinto, fue planeado de esta manera. Mencionaron que dos eran los aspectos a destacar por un lado, el volcán y por el otro, el pueblo. No obstante, en el volcán debían hablar de los cerros, de sus laderas, de sus barrancas, de su vegetación, de los montes (segundo, tubo, dos cruces, etc), de los animales y de los terrenos ubicados en esta zona.

Con respecto al pueblo lo dividieron en Centro y mencionaron todos los espacios que lo comprenden: el jagüey (depósito de agua), la iglesia, la escuela, la presidencia, las casas, los negocios, el molino, el pantéon, la base de los autobuses, y las tiendas de abastecimiento. El Barrio, donde se ubica un nacimiento de agua, el puente, las barrancas procedentes del volcán Popocatépetl y las siembras. Y por último el Cerro, donde hay casas, otras barrancas, se ubica el kinder, la entrada de la carretera y hay campos de siembra. Todos estos elementos fueron mencionados en los grupos con los que trabajamos.

Tanto con las fotos como con el video, tenemos la oportunidad de ver con relativa prontitud trabajos redondeados, manifestando orden y un todo organizado con diversos elementos concurrentes.

Cuando no cuentan en su colección con x foto, dibujan eso que falta. De esta manera van completando cada vez más su representación. Su disposición es excepcional en este tipo de tareas. La escuela en años avanzados descarta, casi por completo, el uso del dibujo. No obstante a través de él se externan una multitud de significaciones.

Los textos, productos de cada una de estas actividades, han sido presentados a nuevos grupos de ese lugar para confrontar sus opiniones. Es así como en la lectura por parte de sus compañeros vamos conformando una cadena de lectores, con capacidad moral y ética otorga-

da por su cultura para poder, con mayor confianza, ennumerar lo que falta, corroborar lo expresado, así como cuestionar o no la organización. En estas conductas vamos percatándonos de las representaciones sociales compartidas, porque saltan a la vista, en la mayoría de los momentos.

Sus opiniones son cruciales para nosotros. Cuando finalizan una versión más acabada al interior de esa escuela, estamos en condiciones de presentar estos materiales con los estudiantes de los otros lugares, participantes activos del diálogo. Todas las sugerencias, opiniones, discrepancias, críticas (a veces fuertes) son escritas y enviadas a los autores, quienes deben contemplarlas en la nueva versión. Es interesante ver en este diálogo nuevamente la idea de orden, de insistencia, de ciertos temas que desde un inicio se hicieron presentes y se reiteran. En cada una de las actividades desarrolladas los tópicos centrales, los intereses, gustos y preferencias permean sus productos, como si desembocaran siempre en el mismo cauce[26].

Acompañamos estrategias como ésta con una serie de entrevistas individuales y grupales conducidas por el investigador. Tomando como estímulo cualquiera de sus textos: escritos, orales y gráficos.

El trabajo no se agota en el salón de clase. Las fotografías y los videos son actividades a realizar en sus tiempos libres o de trabajo. De igual manera las entrevistas grabadas a abuelos, padres y tíos sobre todos aquellos tópicos que confirman lo conocido por el niño o sus inquietudes aún no satisfechas; en algunos casos las realizan porque son peticiones hechas por sus amigos. En estas pláticas, los alumnos deben convencer a sus familiares para obtener su colaboración. Retoman los recursos planteados en un principio. Para conocer al otro debo mostrar una parte de mí. Si el niño está convencido puede convencer a su familiar, si no resulta muy difícil. Por eso, existe todo un entrenamiento, un proceso, donde el alumno se va involucrando y con él sus mundos van fluyendo.

¿Por qué trabajar la cultura local desde la escuela?

Aunque parezca una paradoja, desarrollar un estudio de representaciones nahuas dentro de la escuela, (institución encargada de transmitir e inculcar la cultura occidental) no lo es. En este recinto, se puede trabajar de manera idónea, durante varias horas, y con niños de

distintas edades, con formas propias adquiridas en sus hogares durante la socialización primaria. Dependiendo de las preferencias expresadas por los infantes, tenemos la posibilidad de realizar trabajos grupales, o individuales. Los temas a tratar con y por los estudiantes no responden a la currícula escolar, porque se fomentan tareas en los distintos aspectos constituyentes y sobresalientes de su mundo nahua. Las estrategias educativas empleadas por los maestros no se asemejan; por el contrario, fomentamos la expresividad y espontaneidad de los niños de manera permanente, cosa que la escuela no persigue. Los resultados han sido alentadores y nos están permitiendo acercarnos a sus maneras de hacer y pensar sus cotidianeidades. El reto es cómo se puede ocupar el espacio ritual de la escuela para desarrollar, platicar, dibujar, hablar sobre cómo son sus mundos, qué es lo que ellos han aprendido de sus abuelos, de sus familias, en qué creen y en qué no creen, etc.

Trabajamos con los dos últimos grados escolares 5º y 6º por dos razones. Una es sociolingüística, muchos de los niños que ingresan a la escuela monolingües en lengua náhuatl, adquieren la escritura alfabética en tercer y cuarto grado (Podestá 1994). Esto implica tomar el quinto año, porque el trabajo escrito se limitará enormemente por la falta de práctica y uso en la nueva lengua en los primeros años. La otra es una razón sociopsicológica, algunos autores opinan que de 6 a 10 años los niños interactúan en contextos más y más variados lo que les permite tomar distancia con su medio familiar "to reflect critically about his own parents and to begin to evaluate them". Progresivamente: "el niño busca su identidad real e ideal, construye una representación de sí mismo, en comparación con los otros a partir de las imágenes que los otros le reenvían (Hohl, Normand 1996).

Por otra parte, no podemos dejar de enfatizar la urgente necesidad de estudiar, de manera grupal o colectiva, las diversas y múltiples representaciones sociales de sus culturas. En este sentido, la escuela se torna un espacio idóneo para llevarlo a cabo. El trabajo en grupo no sólo nos permite expresar y corroborar el tipo de inquietudes más relevantes y compartidas por los alumnos pertenecientes a un colectivo, sino que al mismo tiempo, empleamos la dinámica del diálogo, en el mismo salón y con otros, para rectificar o ratificar lo dicho. Ha sido frecuente en las interacciones grupales encontrarnos con aseveraciones por parte de los niños, para confirmar; también expresiones negativas que complementan de otra manera o recuentan un tema determinado. Asímismo,

hemos constatado empíricamente el bagage y el manejo de su memoria colectiva. Uno empieza a narrar cualquier tema, otro continúa y un último termina como si se hubieran puesto de acuerdo en la toma de los turnos. Además, el saber compartido en estos casos no manifiesta conflicto porque todos manejan los relatos base de cada una de las historias. Es en el grupo, interactuando unos con otros, como hemos logrado una serie de trabajos; al mismo tiempo comparten, discuten y reflexionan sus visiones de mundo; en una segunda etapa manifiestan los materiales a los demás niños integrantes de esta cadena interactiva.

A modo de conclusiones

Con esta propuesta pretendemos acercarnos al conocimiento de otros mundos, de otras racionalidades desde las visiones de los actores, dándoles y dándonos la oportunidad de sumergirse y sumergirnos en el armazón de sus realidades. Con esto sólo quiero perfilar el inicio de trabajos que posibiliten a los nativos trazar sus caminos con sus propias manos, con sus propias ideas. Con este tipo de metodologías no sólo permitimos la autoría, sino la oportunidad de ser espectadores y al mismo tiempo participantes protagonistas de este proceso. Tener la posibilidad de ir analizando ahora sí, a partir de los materiales resultantes cuál es la lógica de construcción que dieron a sus culturas locales. La investigación educativa en contextos interculturales, característicos en todos los países de América, tiene un gran reto, comenzar a construir un nuevo tipo de educación donde la diferencia sea, como ya lo es sólo a nivel discursivo, la clave de la formación de nuestras nuevas generaciones.

Notas

1 Si analizamos los datos de García, Chilaca y Pérez 1998, tenemos que los niveles de preferencia de la lengua náhuatl son altos 43.5% en esta población. Sin embargo, sólo el 31.4% de este total ha enseñado a sus hijos esta lengua como la primera. Un 21.7% prefiere el español, pero el 58.8% lo ha enseñado como primera lengua. Todas estas posturas también definen las actitudes lingüísticas (Muñoz 1990) de las futuras generaciones.

2 Es importante aclarar el concepto de grupo etnolingüístico y para ello retomo a Miguel Bartolomé (1997:54) ya que con frecuencia "aludimos a lo nahua, zapoteca, etc." como unidades, como grupos étnicos organizacionales y es un error académico y político, ya que en realidad constituyen familias de lenguas emparenta-

das con escasa o nula articulación contemporánea. Es decir que se utiliza una categoría clasificatoria externa como si aludiera a un real grupo de interacción. El grupo etnolingüístico estaría integrado por el conjunto de hablantes de variantes de una lengua o de diferentes lenguas de una familia lingüística.

3 La traducción es mía.

4 La traducción es mía.

5 La traducción es mía.

6 La traducción es mía.

7 El concepto de niño también se modifica dependiendo de las culturas. En este sentido este trabajo contribuirá a definirlo desde la perspectiva de los actores involucrados.

8 Al concepto de tradición lo define el hecho de conferir al pasado una autoridad trascendente para regular el presente. Tradición es el conjunto de representaciones, imágenes, saberes teóricos y prácticos, comportamientos, actitudes, etc. que un grupo o una sociedad acepta en nombre de la continuidad necesaria entre el pasado y el presente (Hervieu-Léger 1993:126-127).

9 El territorio es modelado por el trabajo de muchas generaciones y que por lo mismo funciona como vínculo material entre las generaciones de pasado y las del presente. Espacio de inscripción de la memoria colectiva como soporte material de la vida comunitaria y como referente simbólico de la identidad colectiva (Giménez 1998).

10 La pertenencia étnica que no es voluntaria se adquiere fundamentalmente por nacimiento, a través de la inserción en una familia y por lo tanto en un sistema de parentesco (Giménez 1998).

11 La religión comprende una dimensión fundamental de las identidades étnicas porque este sistema tiene por función la construcción de la identidad étnica. El santo patrono es el "corazón del pueblo" y resume en sí mismo su identidad histórica, su realidad presente y su destino (Giménez 1998).

12 Razón por la cual Devereux ha planteado que la etnografía de campo (y con ella toda ciencia social) tal y como se practica en el actualidad pudiera ser una especie de autobiografía (Devereux 1994: 12).

13 Esta frase la sigue tomando el científico de acuerdo con la misma subjetividad y en respuesta a las mismas angustias (Devereux 1994: 21).

14 Turner habla de niveles de interpretación cuando analiza rituales. Es aquí cuando recurrimos a la ayuda de los informantes indígenas y los clasifica en dos tipos: los simples creyentes facilitarán al investigador significados simples y esotéricos, mientras que los especialistas le proporcionarán explicaciones esotéricas y textos más elaborados (Turner 1980: 50).

15 "Los escritos antropológicos son ellos mismos interpretaciones de segundo y tercer orden" (Geertz 1987:28).

16 A esto debemos sumarle que la Secretaría de Educación Pública, con ayuda del Banco Mundial, ha diseñado una serie de programas para zonas rurales e indígenas que ha agrupado bajo el nombre de Programas para Abatir el Rezago Educativo de corte compensatorio. Lo que los alumnos indígenas requieren no es este tipo de concepción educativa deficitaria sino una educación fincada en el respeto a la diferencia etnolingüística.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo
1967 *Regiones de Refugio*, México: Instituto Indigenista Interamericano, Ediciones Especiales 46.

Abric, Jean Claude
1989 "L'étude experimentale des representationes sociales", en Denise Jodelet, *Le représentations Sociales*,Sociologie d´aujourd´hui-,France: Presses Universitaires de France.

Arruda, Angela
1998 *Representando a alteridade, Psicología Social,* Brasil: Editora Vozes.

Barth, Frederick
1968 "Models of Social Organitation", en Royal Antropological Institute, Occasional Paper No. 23.

Bartolomé, Miguel A. y Alicia Barabas
1986 *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca,* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bartolomé, Miguel A. y Alicia Barabas
1996 *La pluralidad en peligro,* México: Colección Regiones de México.

Bartolomé, Miguel
1997 *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México: Instituto Nacional Indigenista.

Bourdieu, Pierre
1979 "Les trois états du capitel culturel", France: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 30, pp. 3-6.

Bourdieu, Pierre y Loïc J.D. Wacquant
1995 *Respuestas por una antropología Reflexiva*.México, Trad. HélËne Levesque Dion, México: Grijalbo, Sociología.

Bonfil Batalla
1993 *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales,* Pensar la cultura, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

Calvet, Jean-Louis
1984 *La tradition orale (Que se je?)*, Paris:Presses Universitaires de France.

Cardona, Giorgio
1994 *Los lenguajes del saber,* México: Ed. Gedisa.

Chombart de Lauwe, M-J y Nelly Feuerhahn
1989 "La représentation sociale dans le domaine de l'enfance", en Denise Jodelet (direction), *Le représentations Sociales*, Sociologie d´aujourd´hui, Francia: Presses Universitaires de France.

Clifford, James
1995 *Dilemas de la cultura, México:* Gedisa.
Devereux, George
1994 *De la ansiedad al método del comportamiento*, Séptima Edición, México: Siglo XXI.
Doise, Wilem
1989 "Cognitions et representations sociales:l'aproche genetique".
García Susana, Clara Chilaca y Efrén Pérez
1998 "Interculturalidad en la Magdalena Yancuitlalpan, Pue. frente a la educación". (Inédito).
García Ruiz, Jesús
1991 *Historias de nuestra historia,* La construcción social de las identificaciones en las sociedades mayas de Guatemala, Guatemala, IRIPAZ.
Geertz, Clifford
1978 *La interpretación de la cultura*, México: Gedisa.
Geertz, Clifford
1989 *El antropólogo como autor*, México: Paidós, Studio 73.
Geertz, Clifford
1994 *Conocimiento local,* Ediciones Paidós Ibérica.
Goody, Jack
1968 *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge University Press.
Giménez, Gilberto
1996 "Territorio y cultura", México: Universidad de Colima. Centro Universitario de Investigaciones Sociales.
Giménez, Gilberto
1996 "Territorio, cultura e identidades la región sociocultural", Inédito.
Giménez, Gilberto
1997 "Materiales para una teoría de la identidades", Inédito.
Giménez, Gilberto
1998 "Identidades étnicas: estado de la cuestión". (Inédito por aparecer en Memorias del Simposio realizado en Oaxaca en mayo).
Giménez, Gilberto
1999 "La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las Ciencias Sociales", en Rossana Reguillo y Raúl Fuentes (comps.),*Pensar las Ciencias Sociales Hoy*, México: ITESO.
Giménez, Gilberto y Ricardo Pozas (Comps.)
1994 *Modernización e identidades Sociales*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, (IIS), Instituto Francés para América Latina.

Halbwachs, Maurice
1992 "Fragmentos de la memoria colectiva", en Revista de Cultura Psicológica, Vol. 1., Núm. 1.
Hamel, E. y Héctor Muñoz
1983 "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí", División de Ciencias Sociales y Humanidades, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Reporte de investigación.
Havelock, Eric
1987 *The muse learns to write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the present,* New Haven and London: Yale University Press.
Hohl Janine y Michele Normand
1996 "Construction et strategies identitaries des enfants et des adolescent en contexte migratoire: le rol des intervenants scolaires", en *Revue Francais de Pedagogie* No. 117, octobre-novembre-decembre, pp.39-52.
Husband Charles y Verity Saifullah Khan
1982 "The viability of ethnolinguistic vitality some creative doubts", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volumen 3.
Jodelet, Denise
1989 "Representations sociales:un domain en expansion", en Denise Jodelet (direction),*Le représentations Sociales*, Sociologie d´aujourd´hui, Francia: Presses Universitaires de France.
Jodelet, Denise
1993 "Les representations sociales", en Sciences Humaines, Núm. 27 Avril.
Landaburu, Jon
1996 "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas", II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe, Santa Cruz, Bolivia, Nov.
Lenkersdorf, Carlos
1996 *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, México: Siglo XXI.
Liebe Harkott, M.
1980 "Factors influencing the survival of a minority language: a catalogue and its application to the situation of the Apachean languages", Manchen.
Lipiansky, Edmond
1992 *Identité et communication*, Paris: Presses Universitaires de France.

Machado, Teresina
1996 *Ser professor sendo indio:questoes de lingua (gem) e identidade,* Tesis de doctorado en Lingüística, Brasil: UNICAMP.

Monte, Nietta
1993b Relatório sobre manutencao, revitalizacao e deslocamentos linguisticos no projeto de educacao indígena acreano. "Uma experiencia de autoria", (mimeo), Brasil.

Monte, Nietta
1996 "Entre o passado oral e o futuro escrito", en Héctor Muñoz y Pedro Lewin (comps.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Moscovici, Serge
1985 *Psicología Social I y II*, México: Paidós.

Muñoz, Héctor y Rossana Podestá
1988 "El wewetlahto: un ejemplo de viatalidad etnolingüística de la lengua náhuatl en una comunidad del Edo. de Puebla", en *Escritos,* Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, Núms. 3-4, México: Universidad Autónoma de Puebla.

Muñoz, Héctor y Rossana Podestá
1994 *Yancuitlalpan: Tradición y Discurso Ritual*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Ong, Walter
1987 *Oralidad y escritura*, México: Fondo de Cultura Económica.

Podestá, Rossana
1990 "Dos casos de vitalidad etnolingüística en el Edo. de Puebla", en *Escritos,* Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, Núm. 6, México: Universidad Autónoma de Puebla.

Podestá, Rossana
1991 ¿Contribuye la educación mexicana en la vitalización de las lenguas indígenas? en *Escritos,* Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, Núm. 7, México: Universidad Autónoma de Puebla.

Podestá, Rossana
1993 "Consideraciones metodológicas para el estudio de la oralidad en una comunidad nahuatlata de la Sierra Negra de Puebla", en Héctor Muñoz y Rossana Podestá (comps), *Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y* etnodiversidad, México: Universidad Benito Juárez, Oaxaca.

Podestá, Rossana, Martínez, Elizabeth y Chilaca, Clara
1996 "La perspectiva del alumno náhuatl y otomí en la refuncionalización del discurso oral y escrito", en Héctor Muñoz y Pedro Le-

win (comps.),*El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: Universidad Autónoma Metroplitana-Iztapalapa, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Podestá, Rossana
1997 "Historias de tres pueblos maravillosos". Una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes del Edo. de Puebla, en *La educación indígena hoy,* Inclusión y diversidad, Memoria del Seminario de Educación Indígena, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Podestá, Rossana
2000 *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlata*, México: Secretaría de Educación Pública de Puebla.

Podestá, Rossana
2003 *Nuestros pueblos de hoy y siempre, El mundo de los niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*, México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades y Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Thompson, John
1993 *Ideología y cultura moderna*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Turner, Víctor
1997 *La selva de los símbolos*, 3era. Edición, México: Siglo XXI.

EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN NIÑOS BILINGÜES.
La inserción de las experiencias comunitarias en la vida escolar

Leila Flores Dueñas, Ph. D.
The University of New Mexico

Cynthia Brock, Ph. D.
Texas Woman's University

Niria Treviño Villarreal
Albuquerque Public Schools

Traductoras
Mayra I. García Pérez, Guillermina Engelbrecht
The University of New Mexico

Introducción

En 1992, visité al grupo de primer año de primaria de la maestra Niria Treviño para observar la práctica de una de mis estudiantes bilingües. La maestra Niria había sido escogida por la directora de su escuela como modelo de observación para las prácticas de mis estudiantes. La directora consideraba que el método de enseñanza de la maestra Niria daba muy buenos resultados con los niños bilingües.

Durante mi visita, la maestra Niria salió del salón de clases para que la estudiante, llamada Carolina, pudiera realizar su práctica sola. Los niños platicaban unos con otros mientras terminaban trabajo de escritura. Al empezar a caminar en el salón de clase me di cuenta que los alumnos estaban escribiendo lo que acababan de realizar en pliegos grandes de papel con letra pequeña. Lo mas sorprendente fue que los

niños, a pesar de estar iniciando su primer grado de primaria, ya se expresaban por sí mismos con facilidad y confianza. Cabe mencionar que en el sistema educativo de los Estados Unidos de Norteamérica, generalmente los niños ingresan al primer grado de primaria sin saber leer ni escribir.

De esta manera, conforme Carolina inició su lección haciendo preguntas sobre sonidos de las letras, los alumnos empezaron a dar respuestas orales bastante profundas sobre lo que se les estaba enseñando. A partir de ese momento empecé a percatarme que la maestra Niria y estos alumnos estaban usando un método de enseñanza sumamente efectivo. Sin haber observado sus técnicas de enseñanza aún, yo estaba segura de que éstas claramente parten de un sistema bien planeado el cual se fundamentaba en el conocimiento del lenguaje y la expresión personal de los alumnos.

Los estudios realizados por Jiménez y García (1995), señalan que la sociedad estadounidense en general subestima las capacidades comunicativas de los hispanos. Aun así, en este grupo de primer grado se estaba dando un fenómeno que contradecía expectativas que la cultura popular de los Estado Unidos se tiene sobre los niños bilingües. La situación de esta aula es poco usual en los Estados Unidos y captó mi atención e interés y mis observaciones marcan el comienzo de una jornada en la cual mi colega Cynthia Brock y yo investigamos cómo Niria, una maestra ejemplar, trabaja con sus alumnos bilingües.

Algunos investigadores (e.g., Gee, 1996; Wertsch, 1991) sostienen que el aprendizaje de la lecto-escritura se facilita cuando los hablantes conversan. Así, la naturaleza del discurso dentro del salón de clase juega un rol central enmarcando las actividades y oportunidades para el aprendizaje de la lecto-escritura, que se construyen a través de la conversación. Estas ideas tienen poderosas implicaciones para los maestros que trabajan con niños provenientes de una variedad de ambientes culturales y lingüisticos diferentes. *Las oportunidades de los niños para realizar aprendizajes tan complejos como la lecto-escritura están influenciadas por lo que el maestro entiende sobre el contexto y pensamientos, y las experiencias de sus estudiantes. (Wertsch, 1991).*

El propósito de este estudio era explorar cómo una maestra bilingüe de origen mexicano y sus estudiantes lograban éxito en el aprendizaje con actividades de lecto-escritura. En particular, investigamos la producción discursiva de las actividades de la lecto-escritu-

ra a lo largo de diferentes estructuras de participación dadas dentro del salón de clase.

Conceptualizamos nuestro trabajo desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) porque su perspectiva teórica toma en cuenta las dimensiones sociales, culturales e históricas del conocimeinto y el aprendizaje en un contexto particular. Así, la teoría sociocultural provee un poderoso lente a través del cual nosotros exploramos la construcción discursiva del aprendizaje de la lecto-escritura. La Pregunta principal que nos guió: ¿Cómo usa Niria el discurso en el salón de clase para construir lecciones de lecto-escritura con sus estudiantes?

Métodos

Este estudio cualitativo tomó lugar a lo largo de un año escolar en el grupo de primer grado de Niria. El salón de clase era parte de una escuela primaria localizada en un vecindario predominantemente hispano, habitado en su mayoría por una población de bajos recursos económicos, y en un pequeño pueblo del norte de Texas. Durante la realización de este estudio la escuela era una de cinco que ofrecían programas de educación bilingüe. Todos los alumnos en el grupo de la maestra Niria hablaban mayormente español en sus casa, sus edades fluctuaban entre los seis y los siete años, y eran parte del programa de almuerzos gratis o con descuento de la escuela. Tal programa era sustentado por el gobierno federal como apoyo a familias de escasos recursos. El español era la lengua de instrucción durante cerca del ochenta por ciento del día escolar y el otro veinte por ciento era el inglés. La mayoría de los padres de los alumnos de la maestra Niria eran inmigrantes recién llegados a los Estados Unidos provenientes de México y no habían cursado más allá del sexto año de primaria en su país de origen. Con frecuencia se desempeñaban en dos o más oficios como la construcción, el ensamblaje en fábricas, mantenimiento, la limpieza de casa y cocineros.

Aunque este estudio tomó lugar durante un periodo de un año, nos enfocamos principalmente en los datos que recabamos durante un lapso de cinco meses durante el cual Leila y Cindy actuaron como observadoras participantes (Spradley, 1980) en el salón de clase de la maestra Niria, quien asumió también el papel de investigadora en la recolección y análisis de los datos. Adicionalmente, guiadas por Bogdan y Biklen (1992) y Tannen (1989), utilizamos datos manejados y proce-

dimientos cualitativos para el enfoque de la recolección y análisis de audiocintas, videocintas, notas de campo, y entrevistas formales e informales con maestros y estudiantes. Como medio para fortalecer aún más nuestros datos, utilizamos muestras de escritura de los estudiantes y otros documentos usados dentro del salón de clase que fueron recogidos durante la primera semana del año escolar.

Para analizar los patrones del discurso en este salón separamos los discursos sostenidos entre la maestra y sus alumnos, de los alumnos entre sí, y de los datos que ya grabamos en cintas de audio y video obtenidos colocando aparatos en los escritorios de los alumnos y en las áreas de enseñanza de la maestra Niria. Un cuidadoso análisis de las interacciones rindió varios temas que también habían sido anotados por las tres investigadoras. Además, otra maestra bilingüe y un estudiante de doctorado realizaron sus propios análisis de los datos. Sus resultados fueron comparados con esos obtenidos por los primeros investigadores. Los primeros investigadores llegaron a un consenso del análisis de los datos antes de que las categorías fueran establecidas.

Finalmente, queremos mencionar que debido a que dos de nosotras, investigadoras Leila y Niria, poseemos un antecedente cultural similar al de los estudiantes, y esto nos facilitó utilizar la *perspectiva interna propia* (Van Maanen, 1988, p. 77 & Erickson, 1986) para interpretar las respuestas y contribuciones de los estudiantes, tanto como para entender cómo comunicarnos con los niños. Por su parte, Cindy tomó la *perspectiva externa* debido a que su ambiente cultural y lingüístico no era similar al de los alumnos, ya que Cindy es anglosajona. Cindy nos pudo dar aún otra visión de lo que pasaba en el salón y de cómo estas interacciones podrían ser interpretadas por personas *externas al contexto* (Erickson, 1986).

Estos son los maestros que en general enseñan a alumnos cultural y lingüísticamente diversos una vez que éstos han salido de programas bilingües y biculturales, a tal grado que poco o nada de apoyo lingüístico/cultural es considerado en prácticas pedagógicas. En otras palabras, una de las metas de nuestro estudio es informar a estos maestros acerca de cómo trabajar con niños en situaciones similares.

Resultados

Los análisis revelaron diversos temas comunes pertinentes a las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno a través de la pro-

ducción discursiva de diferentes estructuras de participación en el aprendizaje de la lecto-escritura. A lo largo del día de salón de clase del primer grado, la maestra Niria esperaba consistentemente que los niños expresaran sus pensamientos en forma oral y escrita al participar en varias actividades de aprendizaje de la lecto-escritura. El proveer un amplio margen de tiempo para platicar era parte del flujo natural de esta estructura, la cual consistía en parte de la escritura de un diario personal, instrucción de la fonética, lectura sustentada en silencio, solución de problemas, cuento de historias, desarrollo del lenguaje oral, intrucción basada en la literatura, lectura de libros con un vocabulario acorde a su edad, teatro del lector, entre otros. En las siguientes secciones, examinamos la dinámica de comunicación que se dio entre la maestra y los estudiantes y entre los estudiantes mismos.

La dinámica entre la maestra y los estudiantes

En esta sección examinamos las técnicas que la maestra Niria utilizaba para promover una dinámica de participación en el grupo valiéndose de lo que ella llama enseñanza explícita.

Enseñanza explícita. Niria proveía a sus estudiantes con muchas oportunidades para desarrollar sus destrezas en lecto-escritura, ya que ella ve el aprendizaje de estas habilidades como parte de su meta general para promover que los niños sean *buenos comunicadores* dentro del salón de clase así como dentro de sus comunidades. Ella cree que los estudiantes necesitan explicaciones y direcciones explícitas sobre cómo llegar a ser y beneficiarse siendo más educados. En una de nuestras entrevistas con Niria, nos explicó su pensamiento sobre este asunto:

Los estudiantes necesitan saber cómo suena un buen comunicador, lo que hace y … ellos… necesitan esto explícitamente. Ellos deben estar aptos para decir qué hace a una persona capaz de leer y escribir. Si yo les enseño a ellos con un método indirecto, estarán adivinando lo que yo quiero decir y siempre estarán inseguros de su pensamiento. Yo pienso que nosotros tenemos que hacer cosas claras para estos niños, de otro modo ellos (los alumnos de la segunda lengua) tendrán un tiempo de aprendizaje difícil, que es muy tomado en cuenta en este país.

La filosofía de Niria parece tener eco en lo que Reyes (1992) sugiere acerca de las necesidades de los alumnos en proceso de adquisición de la segunda lengua en los salones de clase norteamericanos. En

lo que sigue del capítulo exploramos cómo esta filosofía se puede apreciar en la acción.

Ser buenos comunicadores trae consigo saber cómo escuchar, cómo hacer preguntas, y cómo expresar pensamientos propios. Las conversaciones que aquí citamos indican cómo los alumnos y la maestra estuvieron revisando sus expectativas de lo que hace a un buen oyente y comunicador. En la siguiente transcripción encontramos a Niria introduciendo un relato reforzando lo que un buen oyente hace y cómo habla acerca de algo que uno ha apenas leído o visto en las películas:

Niria: ¿Qué hace un buen oyente?
Alumnos: ¡Repite!
Niria: Me vas a repetir el cuento. ¿Qué más hace un buen oyente?
Alumnos: ¡Pregunta!
Niria: Puede hacer preguntas.
Alumnos: (Inaudible)
Niria: Sí
Rosana: Y escucha.
Niria: Ajá, también puede, cuando está repitiendo, puede platicar si le gustó.
Daniel: O no te gustó (con Niria).
Niria: Es igual que una película. Cuando tú vas a ver una película, tú puedes platicar sobre la película, ¿verdad? Y tú puedes decir si te gustó o no te gustó.
O haces preguntas. Los libros son igualitos. Pero hay que escuchar. Así es que los ojos y los oídos abiertos. Háganse para acá niños.

Construcción de una Comunidad Oral. Ser buenos comunicadores significaba que los estudiantes hicieran preguntas a sus padres acerca de los acontecimientos que ocurrían en sus vidas diarias, y acerca de sus historias familiares. Por ejemplo, durante la lectura del cuento titulado Enriqueta y El Zorro (Fox, 1992), la maestra Niria escucha a los estudiantes relatando historias acerca de otros animales que ellos han conocido. Cuando Edgar comenta acerca del perrito de su familia al que le habían operado un ojo, la maestra le pregunta ¿por qué? y él le dice que ignora la razón; entonces la maestra le pregunta al grupo entero,

¿Qué hay que hacer en la casa? Los alumnos respondieron, ¡*Preguntaar!*. De ese modo, Niria reforzó esta idea explícitamente, recondando a los alumnos la importancia de mantener una comunicación constante y de hacerles preguntas a sus padres. Claramente, los alumnos se fueron acostumbrando a esta instrucción explícita sobre cómo llegar a ser más instruidos en sus vidas cotidianas.

La maestra Niria tenía conocimiento de que en su propia cultura y en la cultura de sus estudiantes podría haber sido aceptable para los niños permanecer callados y pasivos, sin hacer preguntas a los adultos. Por lo tanto, para prevenir posibles problemas que pudieran suscitarse entre los padres acerca de la manera en que ella enseñaba a los niños y de cómo debía darse el flujo de la comunicación, la maestra prometió a los niños responsabilizarse ante los padres de familia en caso de que éstos regañaran a sus hijos por hacer tantas preguntas. El objetivo era de conseguir que los estudiantes y sus padres de familia platicaran y así insertar el aprendizaje de la lecto-escritura en sus vidas personales, familiares y comunitarias. De esta manera, las familias se irían desarrollando con los patrones de comunicación que rigen las escuelas norteamericanas.

En nuestro análisis de la enseñanza de Niria, encontramos que sus alumnos tenían la oportunidad de hablar y contribuir a las discusiones en clase, así como ella misma. Les daba espacio para colaborar al enriquecimiento de las discusiones tanto de la clase entera como entre grupos pequeños y en parejas. Su profunda convicción de la importancia del desarrollo del lenguaje oral la llevaba a planear pláticas antes, durante y después de: a) la escritura creativa diaria, b) la lectura en silencio, c) la lectura guiada y compartida en voz alta, basada en la instrucción, d) la fonética, f) el desarrollo de destrezas comunes basándose en rutinas instruccionales sobre conocimientos del calendario, almanaque, tiempo, el clima, el dinero, etc.; y g) técnicas comunes con todas estas interacciones. Niria incorporaba los fondos de conocimientos de los alumnos para así lograr que los nuevos aprendizajes tuvieran una relación directa a lo que los niños ya sabían.

A diferencia de muchos salones de clases estadounidenses, los datos indican que los alumnos de la maestra Niria raramente se abstenían de trabajar juntos. En otras palabras, el desarrollo del lenguaje oral en la clase de la maestra Niria se interpuso ante la altamente valorada *práctica independiente* en las escuelas de los Estados Unidos.

En la siguiente parte obsevamos cómo la maestra Niria modela el proceso de aprendizaje comunitario.

Modelando Cómo aprender el uno del otro. En general, aunque los alumnos estaban aprendiendo cómo adquirir sus propias destrezas en la lecto-escritura, a ellos también se les pidió ayudarse unos a otros en ese proceso. La maestra Niria dio el ejemplo ayudando y haciendo más explícito el cómo ayudar a los alumnos. Durante un tiempo de lectura, mientras se preparaban para leer la lecciόm "El regalo", escrito por Tony Johnson de una colección de cuentos, la maestra se dirigió a Carmela (una alumna recién llegada de México quien al tiempo que nosotras realizábamos el estudio tenía menos de seis meses de estar recibiendo educación formal) y le dijo, "Carmela, trata de seguir con tu dedo… cada vez que leemos una palabra, mueve el dedo. Y vamos a ir despacio para que vayas leyendo con nosotros". Para realizar la actividad, la maestra le había pedido a otro de los niños que le ayudaran a Carmela a seguir la lectura. Este tipo de método tuvo como intención que los demás alumnos ayudaran a Carmela a ponerse al corriente con el resto de la clase, según como el grupo había acordado apoyarse unos con otros.

Como parte de este proceso, cuando un alumno terminaba con el trabajo que se le había asignado, se esperaba que él/ella fuera a ayudar a otro estudiante que creyera podría necesitar ayuda. Un ejemplo de esta actividad fue observado en las notas de campo por Cynthia. Ella escribió en sus notas de campo lo siguiente:

> Emilio me llamó desde su escritorio para que revisara su trabajo. Yo empecé ayudándole con las cuentas de cinco en cinco y Angela dijo que yo podía regresar a hacer mi propio trabajo porque, ¡Ella podía ayudarle a él! Yo pensé que esto ayudaba a mostrar que los alumnos realmente parecen tomar seriamente su papel (sus roles) de ayudarse unos con otros (febrero 13, 1998).

Además, Niria también usaba otro tipo de actividades para enseñar a sus alumnos a ayudarse unos a otros demostrando las clases de preguntas que provocarían que los estudiantes pensaran. Tal situación ayudaba al alumno que tenía la palabra a pensar críticamente acerca de su trabajo. Por ejemplo, si un alumno estaba leyendo su diario en voz alta para la clase, se esperaba que los demás compañeros de clase empezaran a hacer preguntas que ayudaran al que leía, para que fuera más explícito en su escritura. Este tipo de actividad reforzaba el mensaje a

los alumnos de que ellos podían y debían ser productivos y miembros cooperadores en esta comunidad de estudiantes.

La inclusión del *contexto familiar a la escuela.* A través de los datos capturados nos dimos cuenta que muchas narraciones que analizadas habían sido escritas con referencia a la familia. Ambos, la maestra Niria y sus alumnos, utilizaban constantemente sus experiencias con miembros de su familia para explicar su entendimiento sobre un concepto dado. En una entrevista que realizamos con la maestra Niria, ella explicó que la utilización de experiencias familiares era una opción deliberada.

> Si los alumnos pueden pensar acerca de algo que está relacionado, como algo que ellos han hecho con sus familias, entonces ellos probablemente harán una conexión a lo que yo estoy tratando de enseñarles. Por supuesto, yo tengo que dejarles saber a ellos que tengo una idea acerca de lo que ellos entienden, y ellos siempre quieren saber acerca de mí- por lo tanto yo comparto con ellos acerca de mi vida y arreglo un tiempo durante el día para compartir cosas sobre mí y cada uno de ellos, tanto de manera, formal como informal. Yo estoy tratando de enseñarles cómo convivir unos con otros y que vean que las experiencias de los otros tienen mucho valor. Cuando ellos hablan acerca de algo que ellos saben, como de sus experiencias, ellos usan bastante lenguaje, lo cual les ayuda a ser mas instruidos y a tener más confianza.

En la narración arriba citada, Niria se colocó a ella misma en el rol de mediadora para movilizar los fondos de conocimiento de sus estudiantes. Según Moll (1992), el concepto "fondos de conocimiento" se refiere a los cuerpos de conocimiento que forman una parte importante de un amplio grupo de actividades y relaciones sociales conectadas al funcionamiento de las familias en la sociedad. Estas relaciones sociales facilitaban el intercambio recíproco entre la gente de las comunidades. En la narración antes citada, está claro que Niria ve las experiencias de los niños adquiridas en sus familias como algo valioso. En la siguiente interacción de Niria con sus alumnos, vimos cómo esta filosofía se lleva a cabo en el salón de clase durante una lección formal sobre literatura en la cual ella y sus alumnos del primer grado estan estudiando una unidad acerca de la esclavitud en los Estados Unidos de América. Especialmente en este diálogo, la maestra y sus estudiantes (se usaron seudónimos para los nombres originales) habían estado discutien-

do los acontecimientos sobre Harriet Tubman y la vía subterránea en un cuento titulado "El Libro de Fotos de Harriet Tubman" (Adler, 1992), que trata sobre el papel que jugó el algodón en la vida de los esclavos y el maltrato de los dueños hacia los esclavos:

Angela:	Antes de que se fuera mi tía me dijo que, que, que (el) suéter venía del algodón, de una planta… que era el algodón
Niria:	¿Tu tía?
Angela:	Ajá
Niria:	¿Para dónde se fue tu tía?
Angela:	A México a ver a sus hijos.
Niria:	Okay ¿y ella fue la que te dijo de la planta de algodón?_ En el rancho de mis abuelitos tenían bastantes trabajadores pero no les, los trataban así.
David:	No.
Niria:	Mis abuelitos les pagaban a los trabajadores para que recogieran el algodón y todos los viernes le pagaban a Mamá y Papá. Mamá era la que, la que apuntaba todo los, conocía a todos los trabajadores y ella llevaba los libros. Era como una, como un contador, como una contadora. Pero mis, mis papás no maltrataban a la gente.
David:	Yo tampoco.
Annie:	Yo tampoco
Niria:	Como en ésta, aquí en estos sí era cuando los maltrataban. Mira este señor.
Edgar:	En el caballo va.
David:	Oh, era…
Niria:	El es
Dalia:	Ese está supervisando que todos trabajen.
Niria:	Sí. Si alguien dejaba de trabajar,se paraba a descansar, de repente sentían…
Daniel:	Un chicotazo
Niria:	… chicotazo para que siguiera trabajando.
Fernando:	… escapar también.
Niria:	Sí. Si alguien dejaba de trabajar, se paraba a descansar, de repente sentían…

Niria: …Sí. Y aquí van los dueños, el amo del, de la plantación, le decían el amo, como en la novela le dicen 'patrón' en "María Isabel," aquí le decían 'el amo.'

En la interacción citada arriba, sostenida entre la maestra Niria y sus alumnos, Angela inicia la discusión acerca de lo que ella sabe respecto al algodón. Dentro de su contribución está mencionando a uno de los miembros de su familia. Este tipo de discurso entre los estudiantes prevalece en muchas de las transcripciones que envuelven las discusiones en la clase de la maestra Niria. Se detectó que en respuesta a este tipo de discurso que la maestra hace más preguntas acerca del tema, entonces provee retroalimentación al grupo y a la vez presta atención a las experiencias de sus alumnos. Más adelante en esta narración, vemos que Niria interpone algunos de los conocimientos que ella tiene sobre su familia respecto a la cosecha de algodón y los combina con los conocimientos que ella tiene sobre los hábitos que sus alumnos tienen viendo una telenovela de nombre "María Isabel." Como ya hemos dicho, estos son temas que pueden ayudar a los alumnos a entender lo que está ocurriendo en la historia. Ellos están acostumbrados a tales interacciones con su maestra porque esto es lo mismo que se demuestra cuando ellos realizan son estos tipos de interacciones similares en las discusiones en grupos numerosos.

Niria estableció el tono para la manera en que los estudiantes interactuaran unos con otros en su salón de clases. La maestra Niria les enseñó a ellos cómo crear una comunidad alentándolos a hablar en clase, a investigar acerca de sus dudas y miedos, a usar sus narraciones personales para construir su conocimientos en una arena pública dentro del salón de clase. En esencia, la maestra Niria enseñó a sus alumnos a usar sus voces para desarrollar sus destrezas sobre la lecto-escritura también como sus identidades literarias entre grupos pequeños dentro del salón de clase.

La dinámica estudiante-estudiante

En esta sección, examinamos cómo los alumnos interactuaron sin que su maestra estuviera dirigiendo sus discusiones. Específicamente, estábamos interesadas en detectar los patrones discursivos que surgieron cuando los alumnos hablaban y trabajaban juntos. Nosotras

identificamos tres temas para ayudar a la explicación de nuestro análisis sobre estas interacciones entre alumnos. Encontramos que los estudiantes participaron en las siguientes interacciones: a) usando lenguaje creativamente; b) evaluando y alentando a otros compañeros; y, c) compitiendo para aprender.

Usando lenguaje creativamente. Los niños usaron lenguaje creativamente contándose historias entre ellos y comprometiendo el juego del lenguaje de diferentes formas. Tales como con bromas, con trabalenguas, etc. Para lo cual, la maestra proveyó también el modelo. Por ejemplo, en la siguiente interacción entre cuatro alumnos, ellos estaban discutiendo los temas sobre los cuales escribían en sus diarios. Las voces se entremezclaban de acuerdo como los estudiantes hablaban libremente acerca de sus pensamientos. A través del diálogo, los alumnos inventaban y jugaban con el lenguaje en sentidos agradables. Ahí hubo esencialmente dos conversaciones, una en la que estuvieron envueltos Dalia y Roberto acerca de su iglesia, La Iglesia Sobre la Roca; la otra discusión parecía ser un cuento largo creado por Andrés y criticado por Daniel acerca de comer en un restaurante de comida rápida nombrado Taco Bueno*.

(Nota, las palabras separadas por guiones en la siguiente transcripción indican que el alumno estaba pronunciando en voz alta palabra por palabra o en sílabas mientras estaban escribiendo sus diarios).

Dalia:	(cantando) Cachi, la que va a la Iglesia Sobre La Roca
Roberto:	¿Conoces a Cachi? (a Dalia) ¿Sí?… pues ella también iba a la iglesia.
Dalia:	Fuimos a la iglesia con…
Andrés:	Yo, yo ayer fui pa-ra, para , para, para, para, para Taco Bueno*.
Dalia:	¿Taco Bueno*?
Roberto:	Allí está bien, ‘ta bien, … me gusta la comida… (alumnos riéndose)
Andrés:	El Taco, El Taco, el-Ta-co-Bue-no, Taco Bueno*, el Taco,, el Taco Bueeenno.
Daniel:	¡Taco malo! Taco Bueno * es el Taco Malo porque no te lo dan como quieres. ¡Taco Malo!

Andrés:	¡Taco Bueno*, Taco Bueno*
Daniel:	¿Qué? !Taco Malo!
Dalia:	¡Una hermana (miembro de la iglesia), no señora!
Roberto:	Ay, me equivoco, hermana digo (Dalia se ríe).
Andrés:	Y-a-llí-yo… burrito, bu-rrito, bu-rri-burri-to y-y-y-estaba
Dalia:	Estamos (refiriéndose a ella misma y a Roberto) escribiendo lo mismo.
Daniel:	…l (Andrés), le dice Taco Bueno*…
Andrés:	Yo-co-mí, comí, comí… y-mi-pa-pá…
Dalia:	Yo voy a escribir que tuvimos una fiesta.
Roberto:	Pizza fiesta, También había raspas.
Dalia:	¿Qué dijiste? ¿Qué había caspas? ¿Caspas? ¿Caspas?
Roberto:	¡Rrrraspas!
Dalia:	Ras-pas, ¿Qué es eso? En la iglesia, no.
Daniel:	… porque en el Taco Malo (estudiantes riéndose) Taco Malo, Taco Malo
Andres:	Un a-a-mi-go y un, y quiero comer, comió, se-co—mió-10 burritosse comió 10 buuu-buuu-bu-rrriii-t-oo, burritos… Y, yo comí, y yo, y yo me, me… ¿Cuántos burritos me comí? °como unos 29! (Roberto se sorprende)
Andrés:	Yo, yo… me los comía tan rápido. Me comí, … Sí. !Dile a mi papá!
Dalia:	Dos ¿no? °No creo que te hayas comido 29! Deberías de ser así de gordo entonces.
Andrés:	Pero yo no quiero estar gordo.
Roberto:	Debes de estar gordo.
Andrés:	20, 29 … bu-rri-tos, burritos… Y luego me comí, y luego fuimos para el - - ¿Para dónde fuimos? Para… McDonald's * y después fuimos para Mx Donald's * y yo comí hamburguesas.
Daniel:	¿Cuántas?
Andrés:	Como 4.
Daniel:	¿Cuántas te comiste?
Andrés:	¡Yo 5!
Daniel:	¡Yo 49!

Para una persona ajena al contexto, estas interacciones harían parecer que los estudiantes no están poniendo atención a su trabajo porque ellos están hablando de cosas sin sentido, riéndose, bromeando entre ellos. Sin embargo, la escena captada aquí es que mientras los estudiantes están disfrutando ellos mismos con su juego de palabras, cumplían a la vez con sus asignaciones individuales en la que estuvieron interesados ellos mismos y su microcomunidad. Los estudiantes aprendieron cómo entretenerse uno a otro a través del lenguaje usado de manera creativa. Todo lo anterior está relacionado al aprendizaje de la lecto-escritura (Ver figuras 1 y 2 para los ejemplos de los diarios de los estudiantes).

Figura 1
Ejemplo de la escritura de Daniel

8 de Abril Miercoles

Yo conosco a los padres de Rosa linda y Fouimos al taco malo y comimos un taco- y yo no lo queria por que en el taco malo no te lo dan como tu lo quieres y debelado le dije a mami que nos ballamos a la casa yo me dio un asco y queri gomitar por el taco malo malo malo malo muy malo.

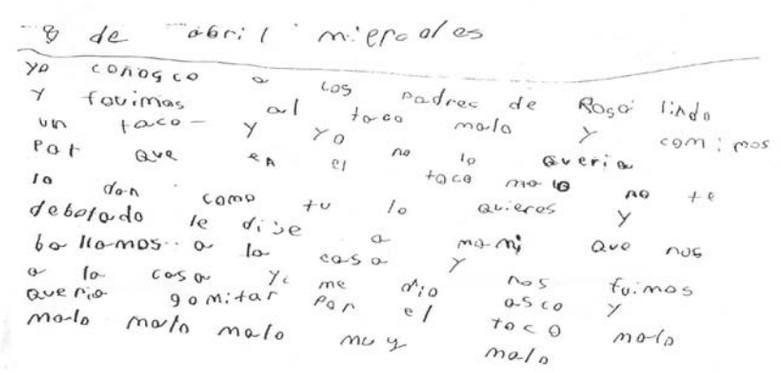
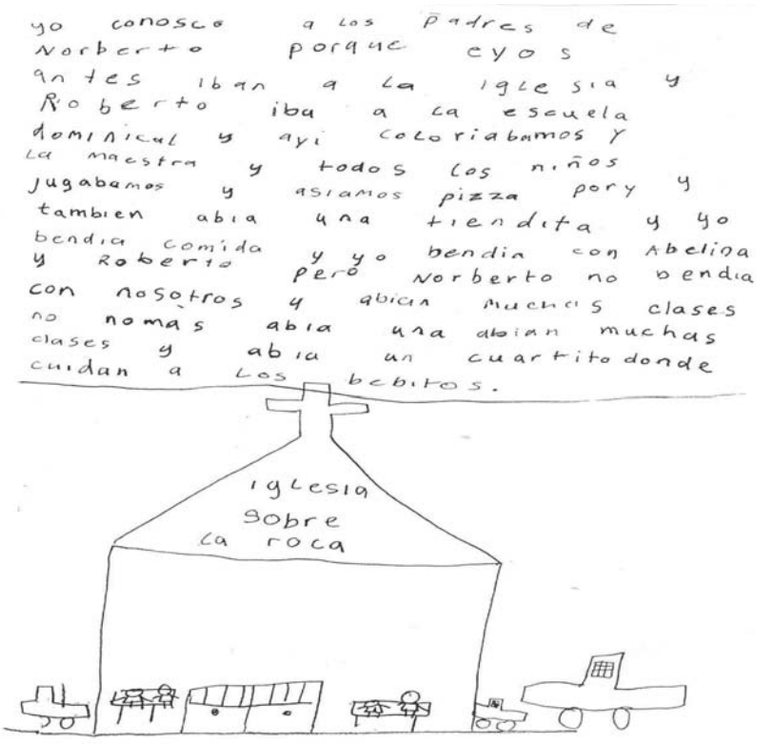


Figura 2
Ejemplo de la escritura de Dalia



Yo conosco a los padres de Norberto porque eyos antes iban a la iglesia y Roberto iba a la escuel dominical y ayi coloriabamos y la maestra y todos los niños jugabamos y asiamos pizza pary y tambien abia una tiendita y yo vendia comida y yo bendia con Abelina y Roberto pero Norberto no venia con nosotros y abian muchas clases y no nomas abia una abian muchas clases y habia un cuartito donde cuidan a los bebitos

Compitiendo para Aprender. En muchas de nuestras visitas al salón de clase de la maestra Niria, Cynthia y yo notamos que los alumnos eran

bastante competitivos unos con otros cuando realizaban sus trabajos de escritura. Por el mes de enero durante el periodo de la investigación, observamos a Rosana evaluando su aprendizaje en lecto-escritura, comparando su trabajo con lo que otros escribíam en sus diarios. En un momento particular, Rosana le preguntó a Alberto qué tanto él había avanzado en su escritura desde el comienzo del año, qué tanto él había escrito hasta el momento de la interacción, y sobre qué temas él se había concentrado mayormente. Nosotros interpretamos la discusión entre ellos como una investigación de parte de Rosana para tener una idea de cuánto había escrito. La interacción se da de la siguiente manera:

Rosana: ¿Tú vas a escribir… Hasta dónde vas a escribir?
Alberto: Aquí. Así como…
Rosana: ¿De qué estas platicando? a ver… primero quiero ver desde la primera hoja lo qué hiciste.¿No escribes hasta abajo? ¿En dónde mas?

En otras conversaciones, observamos cómo algunos estudiantes medían activamente sus habilidades en lecto-escritura por los sonidos de las historias que producían y escribían. La extensión de lo que escribían era particularmente importante para muchos de los alumnos varones, quienes fueron observados algunos días, se apuraban por escribir más que sus compañeros. Esta competencia pudo haber sido difícil para algunos estudiantes que no eran competitivos (niños, en particular). Sin embargo, nuestras observaciones no confirmaron este punto. En efecto, para muchos estudiantes, al percatarse de lo que otros compañeros eran capaces de hacer, les ayudaba a pensar que ellos también podían hacer lo mismo. Además, la competencia en el salón de clase pudo posiblemente haber proveído un camino para atraerlos a ellos y otros estudiantes al "club de la lecto-escritura" (Smith, 1988). Y en el caso de los estudiantes en este salón, fue el mismo grupo o el club el que formó aquellos lectores fluídos y a esos estudiantes que supieron cómo ser creativos contando historias, bromeando o utilizando el lenguaje en general. En la siguiente interacción, vemos otro ejemplo de cómo un estudiante motiva a otro para escribir más acerca de su historia:

Dalia: Yo ya acabé Roberto.
Roberto: Yo voy a escribir hasta abajo.
Angela: Yo también.
Dalia: A bueno, yo voy a escribir hasta abajo.
Roberto: (sorprendido) ¿Apenas vas allí? ¿Ves? Ni vas aquí hasta abajo (?)
Dalia: No, pues, ya no, ya no tengo que platicar Roberto. Ya terminé.
Roberto: Haz el dibujo.

Aunque la maestra Niria recordaba constantemente a sus alumnos que "escribiendo una introducción corta y significativa es mejor que escribir una larga lista de sucesos sin relación," los estudiantes seguían comparándose entre ellos mismos por la cantidad de lo que escribían en una página y por las historias que podían compartir uno con otro. Sorprendentemente, a las historias raramente les faltaba creatividad. Quizá esto se debía a que diariamente la maestra Niria los felicitaba oralmente y por escrito por sus trabajos realizados, o quizá esto era consecuencia del proceso de escritura oral sobre el que la clase sustentaba sus discusiones en grupos pequeños y grandes, realmente esto es difícil de saber. Lo que aprendimos fue que la competencia oral y escrita en el salón de clase de la maestra Niria parecía motivar a sus alumnos para producir medios más interesantes e imaginativos para utilizar sus destrezas en lecto-escritura.

Conclusiones

Este estudio tiene el potencial de darle importancia a las experiencias compartidas entre los maestros y sus estudiantes para ayudar a desarrollar sus identidades de conocimientos. Al modelar patrones discursivos particulares, y proveer una retroalimentación y una guía efectiva y apropiada, *los maestros de lecto-escritura pueden ayudar a sus alumnos de segunda lengua a desarrollarse como individuos lectoescritores en su lenguaje nativo y en el inglés.* Al compartir constantemente sus experiencias vividas mientras enseñaba lecto-escritura, alentaba a sus alumnos para que contaran sus anécdotas, la maestra Niria creó una atmósfera social que animó a sus estudiantes a ver sus vidas y contextos familiares como algo importante y de gran valor para su aprendiza-

je personal. Esta peculiar comunidad en sí, reforzó la importancia de utilizar el conocimiento personal del lenguaje y la vida de uno, como una fundación para el desarrollo de las identidades del conocimiento de los niños.

Bibliografía

Au, Kathryn
1993 *Literacy instruction in multicultural settings*, Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.

Bogdan, R. & Biklen, S.
1992 *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Boston: Allyn and Bacon.

Denzin, Norman, K.
1978 *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, (2nd ed.), New York: McGraw-Hill.

Erickson
1986 *Qualitative methods in research on teaching. Handbook of Research on Teaching*, (3rd ed.), Merlin C. Whittrock Editor, pp.119-161, New York: Macmillan.

Gee, James. P.
1996 *Social linguistics and literacies: Ideology indiscourses*, New York: The Falmer Press.

Moll, Luis
1992 "Literacy research in community and classrooms: Asociocultural approach", In R. Beach, J.L. Green, M.L. Kamil, & T. Shanahan(eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research. Urbana*, IL: National Council of Teachers of English.

Jiménez, Robert T., García, G.E., & Parson, P.D.
1995 "Three children, two languages, and strategic reading: Case studies in bilingual/monolingual reading", *American Educational Research Journal. 32* (1), pp. 67-97.

Nieto, Sonia
1996 *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, (2nd ed.), White Plains, NY: Longman.

Reyes, María de la Luz
1992 "Challenging venerable assumptions: Literacy instruction for linguistically different students", *Harvard Educational Review*, no. 62, pp. 427-446.

Smith, Frank
1988 *Joining the literacy club,* Portsmouth, NH: Heinemann.
Tannen, Deborah
1989 *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery inconversational discourses*, Great Britain: Cambridge University Press.
Spradley, J.P.
1980 *Participant observation,* Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
Vygotsky, Lev
1978 *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Wertsch, James V.
1991 *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Children's Titles

Adler, David
1992 *The picture book of Harriet Tubman*, New York: Holiday House.
Fox, Mem
1992 *Enriqueta y el Zorro*, (Spanish version of Hattie and the Fox), New York: Macmillan Children's Group.
Johnson, Tony
1987 *El Regalo*, New York: Macmillan.

EL DESARROLLO DE UNA EXPERIENCIA
Literacidades múltiples en una ópera infantil

Pamela J. Rossi

Departamento de Lengua, Literacidad y Estudios Socioculturales
Universidad de Nuevo México
Albuquerque, Nuevo México

Una experiencia de literacidades múltiples

Esto se pone cada vez más difícil. Hay mucho trabajo.
Uno debe escoger un libro y leer sobre él.
Se escoge un tipo de cancion y se la canta.
Y luego uno lo hace, le da setido.
Quiero aprender a aprender sobre China.
Porque a veces uno quiere ver
Lo que ocurre con otra gente y quiere hacerlo.
Sólo lo intenta, porque uno nunca sabe
Si lo podra hacer o no

Palabras de una estudiante del Proyecto Ópera

Este estudio de caso examina la naturaleza y los usos de las literacidades múltiples en un Proyecto Ópera, según la experiencia de escolares que asisten al primer año de una escuela bilingüe urbana, cultural y lingüísticamente diversa, en el Sudoeste de los Estados Unidos. Treinta y un niños crearon y produjeron una ópera en colaboración con un artista residente, un investigador universitario, una maestra asistente, la maestra titular y los padres de familia. Parte importante de esta investigación son las opiniones de los participantes sobre esta experiencia escolar de literacidades múltiples y los contextos socioculturales que influyeron en dicha experiencia. Por lo demás, el presente tex-

to proporciona evidencia de los procesos, tipos y usos de las literacidades múltiples en la ópera infantil. Desde el nexo entre el lenguaje y la literacidad, por un lado, y el teatro musical y la educación artística, la presente investigación se apoya en teorías y prácticas existentes en estas disciplinas y proporciona información relevante para su desarrollo. Tuvo su origen en un estudio piloto de un Proyecto Ópera con niños de jardín de infantes y primer grado de escuela (Rossi, 1999). En este contexto, fui invitada al año siguiente por la maestra de primer grado a acompañarla en la creación y producción de otra ópera con un nuevo grupo de estudiantes bilingües.

El estudio tiene su fundamento teórico en el trabajo de Dewey (1934) sobre la naturaleza del arte como experiencia, según el cual es la circunstancia vital del individuo la que hace de esta una experiencia con condiciones, continuidades e interacciones específicas: la naturaleza fluida e inseparable del pasado, el presente y el futuro. El marco del presente estudio es de tipo sociocultural (Vygotsky, 1978) y da inicio con un examen de los supuestos y perspectivas del investigador con respecto al aprendizaje, la enseñanza y la propia investigación. Se ofrece a continuación un amplio marco teórico pluralista y profundo que alimenta el examen de la experiencia y la ópera en cuanto se víncula con la literacidad, el currículo, la inteligencia, la percepción y la expresión. El enfoque es básicamente constructivista en lo que tiene que ver con el estudio de la ópera infantil como experiencia de literacidades múltiples.

Estudios sobre el tema

La revisión de estudios con temáticas vinculadas a la que aquí nos interesa fue un proceso continuo a lo largo de las numerosas fases de mi participación en esta investigación. Dicho proceso fue alimentado, profundizado y ampliado gracias a tres estudios pilotos que coordiné en el transcurso de mi trabajo doctoral (Rossi,1999). Los primeros resultados generaron nuevas interrogantes e ideas que me llevaron a incursionar en áreas interdisciplinarias de investigación. Esta revisión sobre los estudios relevantes señala la brecha entre un paradigma basado en el déficit en las escuelas y la proclividad natural de los niños en el aprendizaje (Poplin, 1988a; Goodman 1986; Gardner, 1983/1993; Smith, 1978).

Las prácticas escolares que enfatizan formas descontextualizadas y verbocéntricas de literacidad consideran que los niños de diversa rai-

gambre cultural y lingüística son menos capaces y terminan en consecuencia marginados (Flores, Cousin y Díaz, 1991; Taylor y Dorsey-Gaines, 1988). La escuela de la sociedad contemporánea ha llegado a reconocerse por el énfasis y la vinculación del aprendizaje infantil con formas de representación más discursivas, tales como la lengua oral y escrita y las matemáticas, relegando las formas de representación más dialógicas y escénicas como las artes visuales, la danza, el drama, y en general el uso de la metáfora y la imaginación (Langer, 1942/1957). La lectura ha sido reducida a un cúmulo sin sentido de secuencias aisladas y fragmentadas que se reproducen repetitivamente, dedicando muy poco tiempo a la lectura propiamente dicha (Goodman, 1986; Smith, 1978). Los niños, en especial aquellos de grupos minoritarios, incapaces de dar sentido a una lectura sinsentido, son considerados cada vez más el ejemplo de patologías y calificados de 'estudiantes en riesgo' (Flores, Cousin, y Díaz, 1991), a quienes se agrupa en interminables categorías de discapacidades de lenguaje y aprendizaje (Cummins, 1986). Dichas categorías se basan en sistemas de evaluación que no sólo son reduccionistas sino que impiden tomar en cuenta las múltiples formas en que los niños conocen y aprecian la naturaleza que posibilita, o en su defecto imposibilita el intercambio entre maestros y alumnos (Taylor, 1993).

Al mismo tiempo, las investigaciones sobre lengua y literacidad en los currículos escolares cuestionan cada día más el modelo reduccionista y subrayan la importancia de un proceso de aprendizaje constructivo de carácter colaborativo, contextualizado y basado en fortalezas (Poplin, 1988b). Educandos y educadores-investigadores se apoyan hoy en día en los principios del lenguaje holístico y en una filosofía centrada en el aprendizaje, abogando con fuerza por currículos culturalmente relevantes basados en múltiples formas de conocimiento (Eisner, 1994; Leland y Harste, 1994). Eisner (1991) nos desafía a repensar lo que significa ser letrado. Este autor define la literacidad como "la capacidad de decodificar y codificar significado en cualquiera de las formas sociales en que se transmite dicho significado" (p. 120). Por lo tanto, ser letrado significa "saber cómo acceder positivamente a las formas de vida que estos sistemas de significación hacen posible" (p. 123). Y añade, "necesitamos una conceptualización de literacidades múltiples que nos permita ver cuáles son los verdaderos objetivos de las escuelas" (p. 123).

Metodología de la investigación

La pregunta central que guía este estudio es, "¿cuál es la naturaleza de la ópera infantil como una experiencia de literacidad múltiple?" Para apoyar esta investigación se exploraron las siguiente preguntas: 1) ¿cuál es la naturaleza de la ópera infantil desde las perspectivas de sus participantes? 2) ¿Cuáles son los contextos sociales, culturales, históricos que influyeron en las experiencias en un Proyecto Ópera? 3) ¿Cuáles son los procesos de literacidades múltiples en la ópera infantil? 4) ¿Cuáles son los tipos y usos de las literacidades múltiples en la ópera infantil?

En las últimas dos décadas los enfoques cualitativos en la investigación educativa han aumentado. Del suelo fértil de esta metodología de investigación están surgiendo formas alternativas de representación de los datos como algunos enfoques para el estudio de la práctica educativa basados en las artes (Eisner, 1997). Mientras la investigación cualitativa echa sus raíces en la práctica de la etnografía tradicional por parte de sociólogos y antropólogos, la investigación educativa basada en las artes se arraiga en las artes y las humanidades a través de la filosofía de Cassirer (1944), Dewey (1934), Langer (1942/1957) y Goodman (1976). Estos autores nos han ayudado a comprender que existen muchas formas de conocer, que lo que conocemos se puede representar de varias maneras, y que la forma que damos a nuestras ideas influye en lo que podemos pensar, abriendo y cerrando posibilidades. Sin embargo, sólo en los últimos años estas ideas han sido introducidas en las artes en lengua inglesa (Leland and Harste, 1994; Suhor, 1992; Short, 1989; Harste, Woodward y Burke, 1984).

Explorando la naturaleza y los usos de la ópera infantil como una experiencia de literacidades múltiples, la presente investigación es un estudio de caso de naturaleza cualitativa que utiliza técnicas etnográficas. Se centra en el contexto sociocultural de un grupo de niños bilingües de primer grado y ofrece evidencia de los procesos y prácticas de literacidad en el contexto del Proyecto Ópera (Purrington, Rinehart, y Wilcox, 1990). "Ópera" es un grupo de personas que cuentan una historia con cantos y teatro (Conley y Fan, 1976) y en este caso en particular, a través de literatura infantil. Niños con distintos grados de bilinguismo inglés-castellano eligen un libro de fotografía (The Empty Pot 1990) que les sirve de base para su ópera. En el transcurso de tres meses, con un currículo que gira en torno al estudio temático de Chi-

na, las flores y el arroz, los niños participaron activamente en la comprensión de esta obra literaria (Rosenblatt, 1938) mientras componían, producían, ejecutaban y criticaban su propia ópera. La historia, que empezó como una narración de 231 páginas, de veiticuatro sesiones de una hora de duración, con el artista y el profesor, fue reconceptualizada como un libreto (el texto de una ópera) mediante un enfoque de investigación educativa basado en las artes. El libreto estuvo basado en el análisis de las siguientes fuentes y datos: observación participante y notas de campo (Spradley, 1980), entrevistas (Seidman), documentos, artefactos y sucesos. El dar sentido a las variadas fuentes de datos disponibles, obtenidas mediante trabajo de campo, implicó un proceso permanente de investigación y reflexión. El análisis fue cíclico y generativo e hizo uso de una variedad de técnicas para evaluar las distintas preguntas, tales como técnicas de codificación (Merriam, 1988), el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967, y el desarrollo de temáticas (Hammersley y Atkinson, 1983).

La redacción e interpretación de nuevas comprensiones fueron parte del continuo ciclo de investigación y tuvieron lugar a lo largo del análisis de los datos hasta la culminación del documento de investigación (Eisner, 1991). Las nuevas comprensiones que surgieron en el estudio fueron vertidas en diferentes géneros en el transcurso del presente estudio, como la narrativa para responder a las dos primeras preguntas de la investigación; un libreto de ópera para responder a la tercera pregunta, el mismo que fue construido en la lengua vernácula de los participantes de tal manera que revelara los procesos y las prácticas de aprendizaje, enseñanza e investigación y, por fin, una explicación técnica detallada de los tipos y literacidades múltiples en el afán de responder a la cuarta pregunta de este estudio.

Los colaboradores

En relación con la primera pregunta – ¿cuál es la naturaleza de la ópera infantil desde las perspectivas de sus participantes? – se revelaron nuevas formas de comprender la naturaleza de la ópera infantil a través de la mirada de quienes intervinieron en su desarrollo. Para una interpretación de los resultados basada en las artes, véase Rossi, 1997 a y b y 2000. La maestra, Srta. Wendy Hood, consideraba la ópera infantil como un proceso de significación socialmente construido, el núcleo

de su currículo de lectura, escritura y estudios sociales. Fueron obstáculos en su experiencia el gran tamaño de la clase de niños bilingües, las políticas distritales y federales que creaban inseguridad y erosionaban el juicio y la capacidad profesional de los maestros para introducir innovaciones en los currículos, la idea de que había un excesivo interés en que las letras del alfabeto aparecieran en la pared del aula y un menosprecio por el aprendizaje creativo que tenía lugar en su aula, y finalmente el predominio de prácticas de educación bilingüe guiadas por la evaluación.

El artista residente, Dr. Carroll Rinehart, que había creado y producido cientos de óperas con niños (Purrington, Rinehart & Wilcox, 1990) la consideraba como un vehículo para la traducción cíclica de energías estéticas y creativas en cualidades vitales como el amor, la fe, la belleza y la justicia. Fueron obstáculos en su experiencia las estructuras del sistema escolar que "mataban de aburrimiento", guiadas por una concepción del maestro como técnico; el supuesto de que existen normas fijas en la evaluación tradicional, el problema de calificar la "dinámica de la conciencia " (conectividad, actividad y receptividad); el hecho de que se otorga a las artes un lugar y un estatus marginal, y finalmente la falta generalizada de recusos a nivel de la escuela.

Los niños consideraban la ópera como un trabajo divertido y duro que podía verse facilitado cuando se descubrían a los expertos en el aula. Participaron activamente porque querían hacer una ópera. Era algo que podían mostrar a sus familias. No se percataron de que estaban aprendiendo hasta que reflexionaron sobre el proceso. En palabras de una niña, "estaba aprendiendo a aprender sobre China". Aunque al principio decidieron aprender con sus mejores amigos, durante varias fases del Proyecto Ópera llegaron a reconocer el potencial de sus pares y los buscaban siempre que los necesitaban. De esta manera, la red social del aula se extendió conforme se desarrollaban nuevas relaciones al cantar, actuar, leer, escribir y dibujar lo que comprendían de la historia.

La maestra asistente veía en la ópera un proceso más creativo, activo, contextualizado, continuo e integrado, que jamás había observado, para llevar la escuela a la práctica. Sus ideas iniciales de que la "escuela" y la "literacidad" eran "libros y destrezas" se fueron transformando en un concepto más amplio de las literacidades múltiples en todos los aspectos del aprendizaje. Sin embargo, pese a que creía que las artes visuales eran su fuerte, sus arraigadas ideas sobre sí misma, como al-

guien no dotada para la música y las artes escénicas, redujeron su capacidad de tomar riesgos. Obstáculos adicionales fueron la poca formación en artes, música y teatro en su educación preparatoria, un predominio de actividades narrativas sobre actividades escénicas y prácticas en sus clases y, finalmente una falta de especialistas y materiales en la escuela. Con alguien que la ayudara y guiara, veía la posibilidad de utilizar la ópera en clase, cuando fuera maestra titular.

Al principio los padres veían a la ópera como actuación y se mostraban preocupados porque sus hijos aprendieran a leer y escribir. A menudo preguntaban si sus hijos aprenderían a hacerlo a través de una ópera. Fueron ellos quienes nos enseñaron el valor de pasar de una comprensión basada en productos a otra basada en procesos, mediante sus continuos reportes sobre los procesos de lenguaje, literacidad y aprendizaje surgidos de la aplicación del proyecto. Paulatinamente dejaron de preocuparse porque sus hijos aprendieran a leer y escribir y la mayoría empezó a considerar seriamente las posibilidades creativas y el avance en la lectura. La participación de los padres en esta clase fue la mayor de la escuela. Sólo uno de treinta y un padres expresó su descontento y no se mostró convencido.

En mi calidad de investigadora, que me enriquecía con la experiencia, aprendí que apreciar y revelar la naturaleza de un proyecto como éstos hacía necesario expandir mi enfoque de la investigación cualitativa de una perspectiva antropológica de participante/observador a una perspectiva artística de entendida y crítica. Igualmente la experiencia exigió que abandonara mis supuestos e ideas sobre la literacidad y la naturaleza transaccional de la ópera, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. No fui una observadora objetiva e independiente, separada del proceso en que participaba. Con respecto a los participantes, influí en sus perspectivas, y ellos influyeron en las mías. Mientras escribía mis notas de campo, demostraba una literacidad valorada en la comunidad. Cuando cantaba y bailaba (o cuando no lo hacía), afirmaba (o no) lo que la comunidad valoraba.

El contexto

Con respecto a la segunda pregunta - ¿cuáles son los contextos sociales, culturales e históricos que influyeron en las experiencias de los participantes del proyecto? – se obtuvo también una nueva compren-

sión. Los niños, los padres y los profesores de este estudio cuestionaron seriamente la validez del mito acerca del déficit de los niños de distinta procedencia cultural y lingüística así como el reduccionismo de las prácticas escolares. Los niños de este estudio fueron usuarios lingüísticos capaces que contribuían con ricas experiencias en el aula. La maestra fue una facilitadora que evaluaba el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura de los niños en el contexto de las actividades del aula. El aula se transformó en un estudio. Hubo muchos contextos multimodales que daban a los niños la oportunidad de aprender la lengua y desarrollar la lectoescritura. La participación de los padres fue muy alta, lo que sugiere que experiencias como ésta son importantes para crear puentes entre la comunidad y la escuela. El presente estudio confirma que los padres de diverso origen lingüístico y cultural querían que sus hijos triunfaran en la escuela. Encontrar la forma de involucrarlos es un desafío y responsabilidad de todos aquellos que trabajamos con niños. Hacer de la escuela un lugar cómodo, culturalmente relevante y accesible es una forma de lograrlo.

Sin embargo, al escuchar las ideas, las acusaciones y las preocupaciones de un rector, aprendí cómo se construye el mito del déficit de aprendizaje y cómo éste se alimenta de estructuras ajenas a la comunidad local. La "escuela" es una entidad fluida que reacciona cada año a los movimientos pendulares a nivel local, estatal y nacional, a los mandatos legislativos, a los formatos de evaluación y a los intereses locales. Los rectores me mostraron la complejidad de su tarea con recursos y oportunidades limitadas para la educación y la evaluación de los niños. Un antiguo rector priorizó el proyecto y vio en él una parte importante de la vida de la escuela. Fue una de muchas innovaciones curriculares desarrolladas en las que la escuela puso énfasis en el lenguaje holístico, los grupos de estudio literario, la educación bilingüe y la educación a través del arte. No obstante, las directrices locales y distritales de evaluación ensombrecieron los beneficios de estas innovaciones y cerraron el espacio curricular con un enfoque más verbocéntrico. Aún cuando el nuevo rector incentivó entre los profesores las actividades artísticas y la toma de decisiones innovadoras, y los padres continuaron apoyando las artes, nuevas prioridades pusieron "en riesgo" el proyecto, como parte central de la nueva cultura escolar. En este contexto, las artes fueron lamentable – y espero temporalmente – relegadas a los márgenes del currículo.

El desarrollo de una experiencia en cinco actos

Una nueva comprensión de la tercera pregunta - ¿cuáles son los procesos de literacidad múltiple en la ópera infantil? – apareció al adentrarnos en el libreto de la ópera (Rossi, 1997b). El conocimiento local y las voces de los participantes fueron cruciales para la elaboración del libreto. En esta ópera sobre la creación de una ópera infantil, se pidió a la audiencia que dejara a un lado sus ideas de la literacidad como lectura y escritura, de la ópera como algo inaccesible, y del arte como un adorno, y que entrara en el mundo de los participantes. Este mundo, escrito en cinco actos, sirvió como metáfora del ciclo de autoría e investigación (Short, Harste, and Burke, 1996). En este caso, el marco curricular se basó en el acceso y el uso de literacidades múltiples (canto, baile, historia, arte visual, lectura y escritura). La creación de significado fue crucial en el proceso. Los cinco actos fueron: (a) elegir una historia compartiendo un interés común; (b) desarrollar el tema; (c) componer palabras y música en un proceso de construcción conjunta; (d) producir reconstruyendo significado; y (e) actuar para la escuela, la familia y la comunidad compartiendo el significado.

Los temas principales del libreto se vertieron como escenas que ilustran las formas como el lenguaje y la literacidad infantiles eran apoyados en el proceso. Por otro lado, el libreto tuvo los siguientes elementos de diseño: (a) la creación de una realidad virtual; (b) la presencia de ambigüedad; (c) el uso del lenguaje expresivo; (d) el uso del lenguaje contextualizado y vernáculo; (e) la promoción de la empatía; (f) el sello personal del investigador y la presencia de la forma estética. (Para más detalles de los rasgos estéticos, véase Barone y Eisner, (1998)). En Rossi (en prensa), cuento la historia de cómo y por qué creé un libreto de ópera para representar el aprendizaje, la enseñanza y los procesos de investigación.

Tipos y usos de literacidades múltiples

Al ocuparme de la cuarta pregunta de la investigación - ¿cuáles son Ios tipos y usos de las literacidades múltiples tal como se muestran en la ópera intantil? – utilicé varios enfoques para un denso análisis de los intercambios en torno a la lectura, la escritura, la música, el teatrodanza y las artes visuales. En primer lugar, obtuve información a partir

del trabajo de Siegel y Fonzi (1995) quienes describen un curso de lectura para adultos orientado a la investigación. Las categorías y tablas que utilizan para informar sobre el análisis de los intercambios que tuvieron lugar en el curso resultaron complementarios a la naturaleza colaborativa e investigativa del proyecto que describo en este estudio. La etnografía de la literacidad de Taylor y Dorsey-Gaines' (1988), enmarcada en una comunidad negra del entorno urbano, me proporcionó un marco para el análisis de la escritura. Para el análisis de la música y el teatro-danza, utilicé los estándares del Estado de Arizona que estaban siendo desarrollados durante el estudio. Combiné el teatro y la danza en el análisis, reconociendo que si bien son dos disciplinas diferentes con sus propias convenciones, ambas involucran el cuerpo como medio primario de expresión y comunicación.

En el análisis, la lectura, la escritura, la música, el teatro-danza y las artes visuales se consideraban literacidades básicas, donde las categorías servían a una función heurística y sugerían nuevas posibilidades en su integración. Es importante señalar que "...una apertura de significado es esencial, porque en cualquier momento son posibles múltiples interpretaciones para una actividad específica, y las posibilidades de interpretaciones diferentes se crean con el tiempo" (Taylor and Dorsey-Gaines, 1988, p. 124). El carácter esencial de este tipo de análisis es que va desenredando las hebras multicolores, las notas, los movimientos, las palabras, en fin, la gama de colores que atraviesa, por decirlo de algún modo, el tejido metafórico, el canto, la danza, el teatro o la pintura con el fin de conocer sus propias contribuciones habladas/ orales. Y sin embargo es preciso recordar también que las notas estáticas, las palabras, el escenario, y la gente no hacen una ópera. Es la naturaleza dinámica, operativa e integradora del proceso lo que crea la obra de arte.

La cuarta pregunta reveló una comprensión ampliada de las complejas formas en que la lectura, la escritura, la música, el movimiento, el arte visual y el teatro forman parte integral de la ópera infantil. Se presentaron numerosas funciones que demuestran la diversidad y complejidad de las intenciones comunicativas y su puesta en práctica. Una forma única no podía comunicar todos los significados. Al tiempo que esta experiencia investigativa demostró la complejidad de las formas y funciones de la lectoescritura, la música, la acción narrada, el movimiento y el arte visual fueron igualmente discretas, complejas y complementarias.

Los actos de lectura fueron generativos y sirvieron para distintos propósitos: hacer público el acto, comprender y generar algo nuevo. Dentro de estas categorías, hubo muchas subcategorías como la lectura para transmitir significado, valorar el sentido del texto de los etudiantes, entender y seguir direcciones, dar una idea, generar una respuesta reflexiva, revisar y promover algo. Si bien se discutió extensamente sobre la comunidad y la escuela en este estudio, lo que no se sabe son los tipos y los usos de la lectura fuera del salón de clases en forma de un perfil profundo. Sería necesario conducir un trabajo complementario a éste en el hogar, la comunidad y la escuela para conocer el perfil de literacidad de los participantes y compararlos con otros – cómo se apoyan entre sí o corren paralelos.

La escritura fue contextual en la forma y fluida en la función. En la siguiente lista de categorías, los tipos de escritura que se encontraron se describen mediante el marco comparativo para la literacidad desarrollad por Taylor y Dorsey-Gaines (1988): (a) la escritura autobiográfica sirvió para registrar sentimientos y pensamientos, (b) la escritura sustitutiva, utilizada cuando no es posible la comunicación oral directa, o bien para seguir un mensaje oral, (c) la escritura educativa para cumplir los requisitos del currículo de artes de lengua y para la propia educación, (d) la escritura instrumental para organizar y satisfacer necesidades prácticas, (e) la escritura socio-interactiva para establecer, construir y mantener relaciones sociales, (f) la escritura de apoyo a la memoria como recordatorio para el escritor y los demás, y (g) la escritura creativa para expresarse a sí mismo. Añadí otra categoría propia de este estudio, (h) la narativa de colaboración, por la cantidad de escritura compartida que tuvo lugar en el marco del proyecto. Durante la redacción, el desafío es que el grupo construya un texto secundario compartido, evoque sensasiones, produzca conocimientos observando posibilidades nuevas o ampliadas en el texto principal. La función es básicamente estética y creativa. Al surgir numerosos ejemplos, ésta se convirtió en la categoría más importante de escritura.

La música ayudó a dar coherencia y continuidad al currículo. En la siguiente lista de categorías se describen los tipos de actividades musicales que se desarrollaron durante el proyecto utilizando los estándares artísticos del estado de Arizona: (a) música para crear y (b) música como arte en contexto. La música como investigación no fue una categoría explícita en este estudio, al ser considerada inmersa en el proceso

de la ópera. Las subcategorías del arte creativo consistieron en: (a) desarrollar la conciencia de la estructura musical, (b) improvisar con un instrumento, (c) cantar en respuesta a las señales del facilitador, (d) crear un canto corto por sí mismo, (e) cantar para recordar canciones, (f) cantar una variedad de canciones, (g) cantar expresivamente: dinámica, tono, tiempo, timbre y postura, (h) anotar para mostrar los símbolos musicales, y (i) anotar para demostrar la necesidad de registrar ideas musicales. Las subcategorías para "contexto" fueron: (a) cantar para actuar, (b) cantar canciones de otras culturas, (c) utilizar la música para transmitir sensaciones y estados de ánimo, y (d) demostrar la conducta de audiencia. La música como otra forma de producir significado ofrece oportunidades para que se luzcan aquellos estudiantes que tienen fortalezas en otros sistemas sígnicos que no sean las modalidades verbocéntricas tradicionales.

El teatro y la danza/movimiento ofrecieron más oportunidades para producir y expresar significado según los propósitos, en particular para crear, contextualizar e investigar. El análisis se basó e una combinación de los Estándares del Estado de Arizona para la danza y el teatro. El teatro sirvió para crear, contextualizar e investigar. Las subcategorías para "crear" fueron (a) moverse para improvisar soluciones múltiples a un problema dramático, (b) moverse para imitar, dirigir, seguir y copiar, (c) moverse para reconocer secuencias básicas de calentamiento, (d) moverse para relajar la tensión, y (e) moverse para generar nuevo lenguaje. Las subcategorías para "contextualizar e investigar" fueron (a) hacer conexiones entre la propia cultura y la cultura de los demás, (b) discutir la dramatización en el aula respetando y comprendiendo las opiniones de los demás, (c) describir cómo el escenario, las luces y los accesorios contribuyen al drama, y (d) responder a actuaciones dramáticas. Utilizar las convenciones del teatro y la danza permite que el aprendizaje de los sistemas sígnicos se vuelva más accesible a los niños. Capta su imaginación y su cuerpo.

La ópera no sólo consiste en personas, cantos, historia y acción, sino que es escenario, accesorios y vestuario. El arte visual es el uso del espacio bidimensional y tridimensional para comunicar y expresar significado. En este análisis utilicé los Estándares de Arizona como un marco de organización. Como las sesiones con el artista visitante giraban en torno al libreto y la composición musical así como a la producción y la actuación, y como el aula tenía un acceso a recursos limitados,

esta categoría no es muy sustancial. Sin embargo, al hablar con la maestra, entendí que la mayoría de la actividades de artes visuales tenían lugar en los intermedios y que el arte se integraba a través de todo el proceso. Sirvió para crear, comunicar y expresar ideas; para crear accesorios y escenarios; para responder y reflexionar.

Cambiando la forma de pensar sobre las artes del lenguaje

En conclusión, ¿qué es una "ópera" a la luz de estas nuevas concepciones y cómo modela nuestro pensamiento sobre las artes del lenguaje? La ópera infantil puede ser considerada como una metáfora del ciclo autoría/investigación. Es un enfoque al aprendizaje de la literacidad orientado a la investigación y basado en fortalezas, que utiliza una variedad de sistemas sígnicos para construir significado. Las experiencias educativas basadas en una investigación permanente y desarrolladas a través de un currículo centrado en la literacidad son un medio para lograr una comprensión más profunda y expadir la calidad de vida. Tanto el artista como el científco buscan pautas y tienen la capacidad de expresarse con imaginación. Ayudar a que los niños busquen pautas mientras componen un canto o una historia, mientras bailan, les permite acomodarse a la compejidad de la experiencia y comprender mejor la condición humana.

En segundo lugar, la ópera es un aprendizaje semiótico, de significación, que toma la forma de un proyecto de investigación. Los niños son de este modo creadores en una comunidad de autores e investigadores cuyos intereses e ideas modelan y contribuyen al proceso y al producto. Producir y compartir significado en una variedad de sistemas sígnicos es una actividad multisensorial y corporizada que da a los niños un mayor acceso a la literacidad múltiple.

En tercer lugar, la ópera es un despertar a múltiples literacidades mediante la ayuda de adultos que están mutuamente involucrados en un proyecto, que comparten su experiencia y ofrecen la oportunidad para una guía práctica y una crítica continua en diferentes sistemas sígnicos. Y finalmente, la ópera es un vehículo para crear cultura sinérgica con valoración en el proceso de hacer, experimentar, actuar y reflexionar. De esta forma los participantes demuestran cómo una conceptualización ampliada de la "ópera" tiene la capacidad de despertarnos a nuevos potenciales sobre lo que pueden ser las artes del lenguaje y las prácticas escolares.

Además, la nueva comprensión que resulta del presente estudio indica que una reconceptualización de las artes del lenguaje y la literacidad que incluya y vaya más allá de una definición de destrezas-con-impresión, requiere que transformemos la forma en que los educadores piensan sobre la construcción de significado y sobre el currículo. El considerar la ópera como una heurística accesible para investigar las literacidades múltiples nos invita a ir más allá de nuestras limitadas ideas acerca de la literacidad como lectura y escritura, de la ópera como algo inaccesible y del arte como adorno, despertándonos a las posibilidades de centralizar la "ópera" o las literacidades múltiples en nuestras escuelas. Las artes crean un contexto para el movimiento armónico entre la vida del hogar, la comunidad y la escuela.

Recomendaciones para maestros involucrados en una educación intercultural

¿Qué pueden hacer los maestros en una educación intercultural? Al trazar paralelos con las últimas tendencias en la enseñanza de la literacidad en México, Ruiz (1999) encuentra que "las recientes reformas pedagógicas en la educación mexicana" han generado una emergente "convergencia de teoría y práctica de ambos lados de las fronteras sobre lo que constituye una enseñanza efectiva" (p. 168-9). Sin embargo, la autora recalca que "nuestra tarea como educadores mexicanos y norteamericanos no ha terminado" (p. 169).

En este estudio, el rol principal de la maestra como facilitadora la puso en condiciones de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, sobre todo en las áreas del lenguaje y la literacidad. El maestro facilitó las interacciones entre estudiantes hispanohablantes y anglohablantes, pero también entre estudiantes, músicos y padres de familia. De esta manera llegó a saber las principales experiencias e intereses de sus estudiantes.

En el contexto de las actividades del aula y en colaboración con un maestro de música, la maestra encontró formas efectivas y creativas para apoyar a todos sus estudiantes. Hubo muchas prácticas pedagógicas multimodales y culturalmente relevantes que dieron a los niños la oportunidad de aprender la lengua y desarrollar literacidades. La maestra utilizó este conocimiento para crear un ambiente óptimo para el aprendizaje (Ruiz, 1999), mostrándose flexible en la disposición del

microcontexto del aula de modo que en ocasiones adquiría la misma apariencia de un estudio.

La colaboración y el diálogo con los padres, los artistas, los empresarios, las universidades y agencias sin fines de lucro son una forma importante de crear puentes entre la comunidad y la escuela. Experiencias educativas como la ópera infantil no desarrollan, por sí mismas, la lengua y la literacidad de niños de orígenes culturales y lingüísticos diversos mientras se continúen fomentando prácticas curriculares verbocéntricas, con énfasis propio en la evaluación.

Cada vez más las artes reciben menos dinero del presupuesto escolar. Esta tendencia debe ser cuestionada radicalmente y resuelta pronto. Los maestros en colaboración con los padres y demás actores escolares deberán defender a los niños y abogar por las artes en la educación y por una definción más amplia de literacidad.

Animémonos. Funciona. Empecemos desde abajo. Pensemos en las posibilidades, en las variadas formas de expandir nuestra comprensión. Aprovechemos la riqueza que representa la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. Leamos obras de relevancia cultural e invitemos a los estudiantes a que nos "cuenten otra vez" con drama, música, imágenes y palabras. Documentemos los procesos y los productos. Exhibamos el trabajo individual y colectivo. Y a propósito, experimentemos. La calidad de la vida escolar de nuestros hijos está en juego.

Bibliografía

Barone, T. & Eisner, E.
1998 "Arts-based educational research", In R. M. Jaeger (ed.), *Complementary methods for research in education,* (2nd ed.) Washington, DC: American Educational Research Association.

Cassirer, E.
1944 *An essay on man: An introduction to a philosophy of human culture*, New Haven: Yale University Press.

Conley, E. & Fan, P.
1976 "Who's afraid of the overstuffed soprano?", *Music Educator's Journal*, no. 62, pp. 51-54.

Demi
1990 *The empty pot,* New York: H. Holt.

Dewey, J.
1934 *Art as experience,*. New York: Minton, Balch, & Co.
Eisner, E.
1991 *The enlightened eye: Qualitative inquiry. and the enhancement of educational practice*, New York: Macmillan.
———.
1994 *Cognition and curriculum reconsidered*, New York: Teachers College Press,.
———.
1997 "The promise and perils of alternative forms of data representation", *Educational Researcher*, no. 26, pp. 4-9.
Flores, B., Cousin, P. T., & Diaz, E.
1991 "Transforming deficit myths about learning, language, and culture", *Language Arts*, nos. 71, 68, pp. 369-378.
Gardner, H.
1983/1993 *Frames of mind: The theory of mu!tiple intelligences*, New York: Teachers College Press.
Glaser, B. & Strauss, A.
1967 *The discovery of grounded theory*, Chicago: Aldine.
Goodman, K.
1986 *What's whole in whole language?* NH: Heinemann.
Goodman, N.
1976 *Ways of worldmaking*, Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
Hammersley, M. & Atkinson, P.
1983 *Ethnography: Principles in practice*, New York: Routledge.
Harste, J., Woodward, V., & Burke, C.
1984 *Language stories and literacy lessons*, NH: Heinemann.
Langer, S.
1942/1957 *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite, and art*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Leland, C., & Harste, J.
1994 "Multiple ways of knowing: Curriculum in a new key", *Language Arts*, no. 71, pp. 337-344.
Merriam, S.
1988 *Case study research in education: A qualitative approach*, San Francisco: Bass.
Poplin, M. S.
1988a "The reductionist fallacy in learning disabilities: Replicating the past by reducing the present", *Journal of Learning Disabilities*, no. 21, pp. 389-400.

———.
1988b "Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process: Implications for the field of learning disabilities" *Journal of Learning Disabilities*, no. 21, pp. 401-415.

Purrington, S., Rinehart, C., & Wilcox, W.
1990 *Music! Words! Opera!*, Saint Louis, Missouri: MMB Music, Inc.

Rosenblatt. L.
1938/1976 *Literature as exploration*, New York: The Modern Language Association of America.

Rossi, Pamela
1997a *Having an experience: Multiple 1iteracies through young children's opera,* Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson.

———.
1997b "Having an experience in five acts: Multiple literacies through young children's opera", *Language Arts*, no. 74, pp. 352-367.

———.
1999 "Many ways is the way: Supporting the languages and literacies of culturally, linguistically, and developmentlly diverse children", In T. Fletcher & C. Bos, (eds.), *Helping individuals with disabilities and their families: Mexican and U.S. perspectives. Tempe,* AZ: Bilingual Review/Press.

———.
2000 "Young children's opera: Having a multiple literacy experience from the inside-out", *Youth Theatre Journal*, no. 14, pp. 26-39.

———.
Let the data sing: Rendering educational research as an aesthetic experience, To be published in the proceedings of the 7th Interamerican Symposium on Ethnographic Research in Education, Guadalajara, Mexico, (in press).

Ruiz, N.
1999 "Effective literacy instruction for Latino students receiving special education services: A review of classroom research", in T. Fletcher & C. Bos, (eds.), *Helping individuals with disabilities and their families: Mexican and U.S. perspectives. Tern e,* AZ: Bilingual Review/Press.

Seidman, I.
1991 *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social science*, New York: Teachers College Press.

Short, K.
1989 *Using sign systems to communicate effectively in a complex world*, Unpublished manuscript.
———.
1996 Harste, J. & Burke, C., *Creating classrooms for authors and inquirers*, Portsmouth, NH: Heinemann.
Siegel, M. & Fonzi, J.
1995 "The practice of reading in an inquiry-oriented mathematics class", *Reading Research Quarterly*, no. 3, pp. 632-673.
Smith, F.
1978 *Reading without nonsense*, New York: Teachers College Press.
Suhor, C.
1992 "Semiotics and the English language arts", *Language Arts*, no. 69, pp. 228-230.
Spradley, J.
1980 *Participant observation,* New York: Holt, Rinehart, & Winston.
Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C.
1988 *Growing up literate: Learning from inner-city families,* NH: Heinemann.
Taylor, D.
1993 *From the child's point of view*, NH: Heinemann.
Vygotsky, L.
1978 *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press.