

## LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA

Francisco Chiodi

Programa de Educación de Adultos

UNESCO

### Consideraciones generales

1.1. Cuando falta muy poco para las celebraciones de los 500 años del primer contacto entre América y Europa, el tema del indio -o de las raíces autóctonas de América Latina- , cobra nuevamente plena actualidad. Paralelamente, y también gracias a esta coyuntura excepcional, vivimos un período de renovado interés por la educación bilingüe, tal vez la única entre las reivindicaciones de los movimientos indígenas que ha alcanzado logros indudablemente significativos.

En este trabajo, propongo mostrar un panorama general de la educación bilingüe, buscando las pistas, a través de un análisis retrospectivo, de sus perspectivas futuras. Para ello, voy a tener como marco de referencia la situación de México, Guatemala, Perú, Ecuador, es decir, de los países donde la educación bilingüe tiene una historia más profunda y los alcances más importantes.

1.2. Antes de entrar en el tema, conviene dejar anotadas algunas breves consideraciones sobre el indígena y su condición. Debe recordarse, ante todo, que no tenemos una información precisa sobre la presencia indígena en América Latina, dado que, por lo normal, los censos nacionales no consideran la variable sociolingüística. Sin embargo, *una estimación*

confiable de la población indígena se acerca a la cifra de 30 millones de personas.

Existen alrededor de 400 grupos etno-lingüísticos en una amplia gama que abarca desde microetnias con pocos individuos (Garifuna, Awa, Lacandón, etc.), hasta las grandes etnias como la Quechua, Nahuatl y Maya, que alcanzan más de un millón de hablantes. Muy heterogéneo se observa también el grado de resistencia a las presiones aculturativas, de ahí que sería bien difícil definir conceptualmente al indio. Alfonso Caso, ya hace varias décadas, sostenía que indio es aquel "individuo que se concibe a sí mismo como indígena" (1948:276), fórmula que a pesar del tiempo parece todavía muy verosímil.

El común denominador de los actuales pueblos indios es su condición de explotados y discriminados en tanto sector que ocupa el último peldaño de la escala social, económica y política de los países latinoamericanos. Los indígenas viven hoy acorralados en el interior de sociedades que no admiten su existencia como sujetos portadores de lenguas y culturas *diferenciadas*. Podemos ciertamente registrar algunos avances importantes hacia un mayor respeto de las lenguas y culturas indígenas, pero el indio sigue siendo tildado como indio por las grandes mayorías de las poblaciones no indígenas.

Al lado de etnias que conservan un cierto grado de desarrollo y vitalidad cultural, encontramos otras que se aproximan a la extinción. Es indudable, sin embargo, que todas las sociedades nativas se enfrentan incesantemente a profundos procesos de desestructuración y redefinición de su identidad. Uno de los fenómenos más devastantes y que le arrebatara a

las comunidades sus fuentes de reproducción lo constituye la emigración juvenil. Al abandonar sus lugares de origen, los indígenas ocultan o reniegan de su indianidad pues esta alternativa, absurda y dolorosa, por cierto, es el precio necesario de la búsqueda de integración en la sociedad mayor no indígena.

Aunque esta diáspora sin retorno constituye un factor de permanente amenaza para la supervivencia de las culturas indígenas, se perfilan actualmente nuevas formas de resistencia que contrarrestan el proceso de aniquilación cultural. Tradicionalmente la lucha del indígena ha sido volcada hacia el problema de las tierras. A partir de algunas décadas atrás, en cambio, importantes sectores indígenas vienen organizándose con nuevas estrategias orientadas también al rescate de la identidad cultural de las sociedades étnicas. Lo que ha cambiado en este caso son las formas y el espectro de la resistencia indígena, ya que la resistencia, de por sí, configura un proyecto histórico que se remonta a la época colonial. Insertos en los procesos de democratización de las sociedades latinoamericanas, los actuales movimientos indígenas tienden a apropiarse de ciertos instrumentos y contenidos de la cultura envolvente (formas organizativas, ideologías progresistas y clasistas, educación, reivindicación de participación en las tomas de decisión) para plegarlos al servicio de los intereses étnicos, principalmente la salvaguarda de la identidad cultural y la defensa de las tierras. Hoy en día, los movimientos indígenas no caminan solos, sino que se articulan efectivamente con algunos sectores progresistas de la sociedad no indígena. Es durante los años 70 cuando se comienza a esbozar un nuevo planteamiento por la aceptación y valorización del carácter pluriétnico de las naciones latinoamericanas, que la resistencia india se abre a nuevas y más fecundas perspectivas. A partir de entonces, la lucha del indígena llega a compartir

un terreno común con grupos intelectuales y movimientos sociales que adhieren a la causa indígena, se identifican con ella, y la asumen como parte de un proyecto de refundación radical de las naciones latinoamericanas, esto es : un proyecto de sociedad democrática y pluralista.

Aunque no existan muchos estudios al respecto, me arriesgaría a afirmar que este encuentro, esta mayor relación de las reivindicaciones indígenas con los procesos de cambio y democratización que atraviesan los países de la región, han generado condiciones más propicias para que el indio retome y desarrolle una trayectoria cultural propia aun dentro de naciones cada vez más mestizas.

La educación bilingüe e intercultural, como señalaba antes, representa uno de los puntos de fuerza de las reivindicaciones indígenas, una estrategia exitosa centrada, incluso más allá del campo educativo, en la preservación y revaloración de los elementos propios de las culturas indígenas.

## **Panorama Histórico de la Educación Bilingüe en América Latina.<sup>1</sup>**

El principio básico que sustenta (y en muchos casos continúa fundamentando) las primeras experiencias de educación bilingüe es : que resulta mucho más fácil y efectivo transmitir al indígena el contenido educativo en su lengua que en una lengua extraña. Sin embargo, aunque

<sup>1</sup>.- En este trabajo utilizo indiferentemente las expresiones educación bilingüe y educación bilingüe intercultural (o bicultural) dado que las diferencias entre los modelos educativos no corresponden a sus denominaciones.

parezca elemental, esto será sólo el resultado de un reconocimiento tardío de los errores cometidos con la imposición del castellano al indígena. Y como podemos apreciar, en este enfoque lo que cambia son las técnicas de entrega de los contenidos educativos, mas no se alteran los propósitos de la educación. En este sentido, podemos afirmar que una primera aproximación histórica a la educación bilingüe debe considerar la relación entre aborígenes y el español, no sólo desde el punto de vista de las políticas educativas, sino -y sobre todo- en el marco de las políticas para las poblaciones indígenas.

### **De la castellanización a la Educación Bilingüe**

Ya en la época colonial, las misiones religiosas se sirven de las lenguas nativas para comunicarse con los indios y viabilizar así, los intentos de cristianización. Pero no será sino hasta este siglo cuando el uso instrumental de las lenguas indígenas llegará a interesar a las agencias estatales de desarrollo.

Antes de acogerse al método educativo bilingüe, e incluso una vez adoptado éste, los estados alientan la difusión de la instrucción escolar entre las poblaciones indígenas, otorgando particular importancia a la castellanización. Educar equivalía a decir castellanizar, y esto, a su vez, era sinónimo de integración a la sociedad hispanohablante.

Al consolidarse los estados nacionales en los siglos XIX y XX, en correspondencia con la expansión del sistema capitalista, surge, apremiante, la necesidad de dotar a las naciones de unidad y cohesión. No obstante, las diferencias que se registran entre un país y otro, las

políticas hacia las poblaciones indígenas perseguían un objetivo común, esto es, empujar compulsivamente el indio hacia su cabal asimilación al modelo cultural occidental y a la lengua castellana. Este objetivo respondía a una imagen ideal de nación impulsada por las doctrinas de las clases dominantes, en cuyo seno las élites ilustradas elaboran las bases ideológicas del *problema nacional* en términos de nivelación de las diferencias culturales a los parámetros europeos.<sup>2</sup>

Esta concepción "asimilacionista", constituye el trasfondo ideológico que enmarca las políticas indigenistas de los estados latinoamericanos de la primera parte de este siglo, dentro de las cuales, a su vez, toman cuerpo las políticas de castellanización y, como resultado de éstas, las primeras aplicaciones de la educación bilingüe. Si bien es cierto que no siempre la castellanización y la educación bilingüe se desarrollan como un componente de una política indigenista formulada y gestada desde el Estado, sus orígenes están en todo caso ligados a los principios rectores

2.- "La constitución de los estados latinoamericanos, debido en gran medida a su origen colonial y a la posterior adopción del modelo de Estado nacional napoleónico, no refleja -ni admite- un hecho histórico innegable: el carácter pluriétnico de las sociedades englobadas por esos estados; por eso cabe llamarlos 'falsos estados', como lo hace Varese (1981). La vocación 'integradora' que se expresa en las políticas indigenistas responde, evidentemente, a la necesidad capitalista de consolidar y ampliar el mercado interno, pero va más allá: pretende la construcción *de una nación* en términos (sociales, políticos, económicos, culturales, ideológicos) que se ajusten a los supuestos implícitos de la forma de Estado impuesta a partir de la independencia política. En esta empresa no cabe el indio. El Estado se asume a sí mismo como Estado-nación, pero en la segunda parte de la educación sólo incluye a una fracción de la población (minoritaria en muchos países), constituida por los sectores de la sociedad dominante modelados según las normas de la clase dirigente, que se erige como *la nación* a cuya imagen y semejanza deberán conformarse paulatinamente los otros segmentos" (1981: 13-14).

del indigenismo, aunque el Estado no los plantee e impulse bajo esta denominación.

Con la excepción de México (y en menor medida de Perú), que desde los años 40 emprende el camino del indigenismo, en otros países la desaparición de las culturas indígenas puede ser considerada como una orientación implícita. Los Estados dejan en el total abandono a las poblaciones indígenas ya sea con su ausencia o con su anuencia a las varias formas de discriminación que sufre el indio. Paralelamente, como será el caso de Bolivia con la Revolución de 1952, promueven la escolarización de las masas analfabetas y campesinas, mas rigiéndose por un paradigma de alumno de cultura urbano-occidental y habla hispana.

Pero sea cual fuere la realidad de cada país, es importante destacar que la educación del indio se concibe desde un principio en el marco de políticas dirigidas tácita o explícitamente a borrar la indianidad del indio. Se pretendía de esta manera construir naciones homogéneas y abrir las sendas del progreso uniformando los distintos sectores nacionales a los patrones de la cultura dominante.

Esta transformación abarcaba las lenguas y las culturas indígenas en su integridad. La diversidad e increíble abundancia de lenguas autóctonas era entendida como un problema y un factor de atraso. La unidad de la nación, la edificación de una identidad nacional, reclamaban, ante todo, la unidad idiomática. Una lengua para todos y una lengua única. Y que esta lengua fuese el castellano no fue en ningún momento asunto cuestionable. En cuanto a las culturas, ellas eran conceptualizadas como primitivas o subdesarrolladas. Herencia de un pasado remoto y posiblemente hermoso, las culturas indígenas habían quedado

inmovilizadas en el pasado, como atrofiadas fuera del tiempo y de la civilización universal.

En suma, poco o nada era rescatable del indio, de ahí que para incorporarlo a la nación y a la modernidad, su educación habría constituido una medida necesaria e impostergable.

La educación debía forjar un hombre nuevo y, al mismo tiempo, llevar los elementos de la civilización a las comunidades más apartadas. En la mayoría de los casos, sin embargo, se desconoce la realidad del indígena y se le impone la lengua oficial sin otra mediación. Simplemente la instrucción se imparte en castellano, aunque el educando no tenga nociones de esta lengua.

En algunas situaciones, en cambio, se plantea el problema de la incomunicación verbal entre la escuela y el alumno. México en primer lugar y después otros países empiezan a tomar una serie de medidas para adaptar el niño al nivel mínimo de requerimientos exigidos por la escuela, esto es el desempeño en castellano.

Estas acciones recibirán el nombre de castellanización y consistían en entrenar al indígena en castellano con el fin de prepararlo para ingresar en el sistema educativo.

Pero las políticas de castellanización llegarán a atender una parte irrisoria de la población indígena. Lo más común era que el niño nativo se enfrentara directamente a una escuela que contemplaba el uso exclusivo de la lengua dominante.

Conocemos numerosos testimonios de las situaciones de castigo y humillación que se impusieron a la niñez indígena a través de la educación formal. No menos notorios son los resultados contradictorios de estas políticas que si por un lado pretendían resolver el problema del analfabetismo y de la falta de instrucción escolar, por otro , y como consecuencia de una opción errada, generaban en los niños dificultades insalvables. De hecho, los más altos índices de analfabetismo, fracaso y deserción escolar se han registrado precisamente entre las poblaciones indígenas.

Frente a este cuadro resultaba evidente que los esfuerzos de llevar la educación escolar a la población indígena tropezaban con el problema de las barreras idiomáticas entre los maestros y los niños de habla vernácula.

### **Modelo de Educación Bilingüe de Transición**

La educación bilingüe nace, en este contexto, como una respuesta técnica a un problema específico. El cambio del método de enseñanza, en otras palabras, no conlleva la asunción de una nueva perspectiva educacional. Al contrario, la educación bilingüe se torna en una forma más eficaz y sofisticada de penetración del indio.

Los primeros proyectos de educación bilingüe se implementan a partir de los años 50 y sobretudo, en los años 60 y70, aunque conocemos algunos intentos precursores en las décadas anteriores.<sup>3</sup>

<sup>3</sup>.- Una de las experiencias más destacables es la de la líder quichua Dolores Cacuango, quien desde 1945, funda y dirige en Cayambe, Ecuador, algunas escuelas con maestros indígenas y un método de enseñanza bilingüe (Cfr. Rodas

En la mayoría de los países, sin embargo, la educación bilingüe se desarrolla al margen del aparato estatal o en una posición de precaria vinculación con el sistema educativo. Si se excluye México, que confiere tempranamente carácter nacional a la educación bilingüe (culminando con su institucionalización en 1978),<sup>4</sup> en los otros países que estamos tratando se implementan unos cuantos proyectos experimentales apenas. Sus alcances en el tiempo y en el espacio, además, permanecen muy limitados, al menos hasta la segunda parte de esta década, cuando empieza un proceso de institucionalización de la educación bilingüe en casi todos los países.

---

1989). Además del carácter pionero e innovador de las escuelas de Dolores Cacuango, su lucha por una educación indígena merece ser recordada por la valentía que esa mujer mostró frente a la hostilidad de los terratenientes - dueños de los campesinos quichuas- y la falta de apoyo por parte del estado. Dolores Cacuango inició y mantuvo su lucha de manera espontánea, casi clandestina, contando sólo con el respaldo de las organizaciones sindicales agrícolas.

4.- En 1948, se crea en México el Instituto Nacional Indigenista (I.N.I.), que desde entonces extenderá su acción a todo el país a través de los Centros Coordinadores Indigenistas (actualmente son 82). Según su concepción originaria, los Centros Coordinadores coordinan y promueven acciones de desarrollo de las regiones interétnicas del país y atienden las necesidades de las comunidades indígenas en diversos sectores (salud, economía, etc.). En 1952, se abrió el primer Centro Coordinador Indigenista en Chilapas. A partir de esta fecha y durante muchos años, el I.N.I. seleccionó y capacitó jóvenes indígenas bilingües (promotores) los cuales, sirviéndose de la lengua de la comunidad actuaron como intermediarios entre ésta y la agencia indigenista. El servicio de los promotores bilingües representa el primer ejemplo de educación bilingüe impulsado por el Estado con alcances sobre todo el territorio nacional.

Pero antes de este período, la educación bilingüe recibe sólo un tímido respaldo por parte del estado, o bien es relegada entre los cambios educativos en constante experimentación. Vale añadir que cuando los Estados introducen o apoyan a la educación bilingüe están pensando en una ligera corrección a una política cuyas metas permanecen la asimilación del indio a la cultura dominante. Una política que, como ya lo dije, no se traduce necesariamente en un conjunto de proposiciones políticas y estrategias operativas. Esas metas configuran muchas veces un axioma intrínseco de la acción educativa, ya que aunque no se declare formalmente, esta concepción asimilista se pone de manifiesto en el uso meramente instrumental de las lenguas y culturas indígenas en la educación.

El análisis de las características metodológicas de la educación bilingüe en su primera fase histórica nos permite afirmar que este modelo constituye esencialmente una *modalidad de entrega* de los contenidos educativos. Al considerarse que los problemas educativos del alumno indígena radican en su peculiaridad idiomática, la escuela incorpora su lengua materna como lengua de instrucción al lado del castellano. El proceso de enseñanza de la lecto-escritura es desarrollado en la lengua materna del niño vernáculo hablante, de manera tal de facilitar la transferencia de estas habilidades (leer y escribir) al español escrito. A más de esto el maestro es bilingüe y recurre al uso de la lengua indígena para explicar o traducir los contenidos didácticos que los niños no comprenden en castellano. No hay una modificación real de los programas de estudio, salvo algunas adaptaciones al medio local. Finalmente, se enseña el español mediante una metodología de segunda lengua que tiene generalmente dos elementos principales: por una parte, el énfasis en la comunicación oral en tanto estrategia básica de aprendizaje de esta lengua, y , por otra, el análisis contrastivo entre el español y la lengua vernacula

del niño para la anticipación y tratamiento de las dificultades de los niños adscribibles al problema de las interferencias lingüísticas.

El uso de las lenguas nativas sirve como vehículo de acceso gradual a una educación monolingüe en castellano. En efecto, tan pronto como sea posible, o sea cuando el niño está en condición de prescindir de su lengua, la educación se imparte únicamente en español. Por consecuencia, la educación bilingüe se limita a los primeros grados de la educación primaria, o sea al tiempo que se estima necesario para que el niño alcance el nivel de formación de un niño hispano-hablante. De aquí que este modelo ha sido denominado como *educación bilingüe de transición*.

La naturaleza de este modelo educativo puede ser corroborada considerando también otros de sus componentes. Por ejemplo, con respecto a los alfabetos de las lenguas indígenas escogidos para la alfabetización y la elaboración de textos didácticos, resalta una evidente dependencia del sistema gráfico del español. En Perú, para citar un caso, se introdujeron en el Quechua las cinco vocales del español, agregándose la "e" y la "o", que en esa lengua representan variantes alófonas de la "i" y la "u", respectivamente. De la misma manera en Guatemala, para el fonema de las lenguas mayas "k" se recurrió a las dos grafías del castellano "c" y "qu", argumentándose que el niño maya sería beneficiado en el paso de su lengua al idioma nacional.

Cabe remarcar que esta acepción de la educación bilingüe cobra plena visibilidad sobre todo en los proyectos de la primera fase de desarrollo de la educación bilingüe (que responde, como señalaba, a políticas que favorecen la homogeneización de las sociedades nacionales al

modelo cultural de las clases dominantes). Claro está que la referencia a etapas distintas de la educación bilingüe no pretende definir momentos históricos sucesivos y separables mecánicamente. De facto, el modelo de transición sigue vigente en la mayoría de los países. La diferencia de mayor significación con el período actual descansa en el hecho de que ahora el discurso oficial ha tomado distancia del modelo de transición, aunque esto no implica la afirmación de un nuevo modelo educativo. Pero sobre este punto volveré más adelante.

Para la etapa que estamos considerando debemos tener presente que el valor y sentido de la educación bilingüe de transición no se desprende tanto o sólo a la luz de la estructura metodológica que la caracteriza. Más importante aún resulta entender que es la particular posición del Estado lo que ha condicionado la educación bilingüe en este sentido.

Esquemáticamente, podemos anotar dos situaciones principales. En la primera, el Estado delega la educación bilingüe a otras instituciones, mientras que en la otra su presencia se reduce a algunos apoyos más bien nominales a iniciativas de carácter puntual. Consideremos, a manera de ejemplo, las situaciones de Perú y Guatemala, representativas del primer y segundo contexto respectivamente.

Hasta una fecha muy reciente y durante muchos años, las poblaciones nativas de la Amazonía Peruana atendidas a través de la educación bilingüe quedaron en manos del **Instituto Lingüístico de Verano (ILV)**. El ILV es una institución norteamericana de matriz evangélica que se abre espacio en la selva amazónica brindando varias acciones de "asistencia" a las poblaciones nativas. El Ministerio de

Educación de Perú firma en 1945 un convenio con el ILV que marca el inicio del Programa de Educación Bilingüe de la Selva. El programa comprendía tres componentes básicos para el desarrollo de la educación bilingüe , a saber:

- a) el estudio de las lenguas indígenas para dotarlas de representación gráfica;
- b) la capacitación de maestros bilingües sobre las técnicas de la educación bilingüe (que no diferían de la metodología de otros proyectos)
- y, c) la producción de materiales didácticos en las lenguas nativas.

Los tres componentes fueron atendidos por los misioneros lingüistas del ILV. Del mismo modo toda la máquina organizativa del programa estuvo a cargo de esta institución por un largo período. Como es bien sabido, el ILV ha sido profundamente cuestionado no sólo por haber cumplido, en nombre y en sustitución del Estado, una función que le corresponde a éste, sino también porque, a través de su presencia entre los indígenas, introdujo fracturas y cambios que los mismos indígenas han lamentado y rechazado. En lo que respecta a la educación, el ILV ha actuado con una finalidad particular valiéndose del método de enseñanza bilingüe, esto es la introducción en las comunidades silvícolas de textos bíblicos escritos en las lenguas indígenas (de tradición oral) y la conversión religiosa. En efecto, la educación bilingüe justificó los trabajos lingüísticos mediante los cuales el ILV logró efectuar la transcripción a escritura de las lenguas indígenas. De la misma manera, pudo producir una gran cantidad de textos de carácter religioso en esas lenguas, realizando así su tarea evangelizadora. Por último, no puede pasar desapercibido el hecho de que a través de la capacitación de maestros bilingües el ILV pudo formar

personas que en muchos casos se transformaron en los primeros conversos nativos.

El ILV fue denunciado insistentemente, tanto en Perú como en otros países, por su propósito evangelizador y por haber causado divisiones en muchas comunidades indígenas entre católicos y protestantes. Pero el punto que merece ser analizado no es la legitimidad de su intención religiosa. El programa de la selva ha sido un programa de transición y no podía ser diferente dada la naturaleza de la institución que lo dirigió. Su misión no era y no podía ser la de crear una educación encaminada a la identificación étnica y el rescate de las culturas indígenas. Al ILV le interesaba fundamentalmente sentar las bases para la transmisión y enseñanza de la Biblia en las lenguas de las comunidades de la Selva. En este contexto la educación bilingüe le ha servido de instrumento, incluso para crear un público de lectores de las obras bíblicas escritas en las lenguas vernáculas.

Dicho de otra forma, lo que debiera ser remarcado es la despreocupación del Estado frente al problema de la educación de los grupos indígenas de la selva, gracias a lo cual el ILV pudo orientar la educación bilingüe según sus perspectivas particulares.<sup>5</sup>

5.- Huelga precisar que el ILV fue una de las primeras instituciones en utilizar el método bilingüe en casi todos los países multiétnicos de América Latina. Por medio también del ILV, podríamos decir, se probó la eficacia de este método y, al mismo tiempo, los sectores oficiales le dieron un mayor respaldo incluso más allá de las áreas de influencia de esta organización extranjera. A la labor de sus misioneros lingüistas, además, se debe gran parte del conocimiento científico disponible sobre las lenguas indígenas, lo que no hace sino poner en evidencia, por una vez más, la ausencia del Estado respecto a una tarea irremplazable para dar atención a las etnias nativas, ya sea educativa o de otra naturaleza.

Además del caso del ILV que tomé como ejemplo, otra experiencia emblemática de educación bilingüe de transición es la de Guatemala. En este país la educación bilingüe se inicia en 1979 como una ampliación del Programa de Castellанизación (1964), que ya había experimentado el uso "instrumental" de las lenguas indígenas en la educación primaria. El proyecto de educación bilingüe de Guatemala conserva, en su esencia, las características de la castellanización, sus metas y concepciones aculturativas, con la única diferencia que se extiende el método bilingüe a los dos primeros grados de la escuela primaria. En 1984 se institucionaliza la educación bilingüe y el proyecto anterior se transforma en Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI). El cambio conlleva un avance fundamental de las políticas educativas con las poblaciones mayas de Guatemala. Por primera vez se le atribuye estatus de programa nacional a la educación bilingüe, y el Estado se responsabiliza para proporcionar una mejor atención educativa a los grupos autóctonos. Entre otras cosas, merece destacar que los directivos del PRONEBI son todos profesionales indígenas.

Sin embargo, el programa queda amarrado a una visión reductiva de la educación bilingüe, evidenciándose su vínculo de consanguinidad con las experiencias anteriores. La cobertura del programa alcanza apenas a 1200 escuelas aproximadamente, de las cuales sólo 400 tienen educación bilingüe hasta 2º ó 3º de primaria. Los planes de estudio no han sufrido modificaciones sustanciales y los libros de textos son básicamente traducciones a las lenguas indígenas de los libros de educación primaria elaborados y escritos en castellano para la educación general. Los maestros bilingües no reciben una formación específica en Escuelas Normales *ad hoc* para el magisterio bilingüe, sino tan sólo unos cursos de

capacitación periódicos.

Actualmente el PRONEBI está entrando en una nueva etapa que lo acerca a las experiencias más avanzadas de educación bilingüe de América Latina. Se trata de un proceso interno de corrección y búsqueda de una propuesta educativa más acorde con los intereses y peculiaridades de los sectores que están bajo su jurisdicción.

Sin desconocer el valor de este proceso, la experiencia histórica de Guatemala ilustra claramente el carácter instrumental y aculturativo de la educación bilingüe en su primera fase de desarrollo.

Tal como en Guatemala, también en otros países el Estado impulsó la educación bilingüe bajo supuestos que guardan continuidad con los de las políticas de asimilación del indio. Por cierto no hay una correspondencia necesaria entre la educación bilingüe de transición y su formulación teórica a nivel del discurso del Estado. Muchas veces el discurso oficial ha querido sancionar las aspiraciones indígenas por una educación enraizada en el respeto y valorización de la identidad étnica. Pero estos reconocimientos han quedado, las más de las veces, como una declaración de principios. En este contexto, la educación bilingüe de "transición" constituyó más bien la consecuencia lógica del desinterés del Estado por promover una política educativa diferenciada para las poblaciones indígenas. Las escuelas bilingües representaron en estos casos un añadido dentro del sistema educativo y sin el respaldo institucional necesario, en términos de recursos humanos y financieros, de planificación y apoyo político. En estas condiciones no sorprende que estos proyectos derivaron en una experiencia de escaso impacto y que en la práctica, al cabo de los dos o tres años de uso del método bilingüe, las

escuelas bilingües volvieran a alinearse al modelo de educación monocultural y monolingüe castellano.

En estos años, el modelo de educación bilingüe de transición ha sido rechazado y superado, si no en la práctica, al menos a nivel de declaraciones y planteamientos políticos. Debemos sin embargo adscribir algunos importantes logros a las experiencias que emanan de la primera fase de implementación de la educación bilingüe, entre los cuales, podemos resaltar los siguientes:

- Haber roto una tradición de total descuido y falta de consideración de las lenguas indígenas en la educación, a pesar de que el modelo de transición queda inscrito en las políticas educativas e indigenistas ya comentadas.

- Haber introducido en la educación la figura del maestro bilingüe, a través del cual los niños indígenas son atendidos por docentes que hablan sus lenguas, pertenecen a sus comunidades y tienen un mayor nivel de conciencia de los problemas que enfrentan los indígenas en la escuela. La creación de un magisterio indígena bilingüe es importante también por el hecho de haber posibilitado una mayor participación indígena en los espacios de decisión y gestión educativos.

- No podemos ignorar que no obstante sus limitaciones, a través del modelo de transición se fue creando una situación *de facto* de educación bilingüe, dentro de la cual pudieron conocerse y enfrentarse importantes problemas técnicos (por ejemplo el desarrollo lexical de las lenguas nativas para la escritura de textos didácticos que requieren de palabras y conceptos desconocidos en estas lenguas) y pudieron abrirse nuevas

perspectivas teóricas y políticas a partir de un terreno de acción concreta (es el caso, por ejemplo, de Guatemala).

- En torno a los proyectos de educación bilingüe convergen toda una serie de grupos muy heterógeneos (las organizaciones indígenas, exponentes políticos, lingüistas, antropólogos, educadores, etc...) que encuentran en ella un campo de aplicación y expresión de sus preocupaciones profesionales e ideológicas. Más aún, la educación bilingüe alienta y mantiene vivo el debate sobre la problemática indígena más allá de la cuestión educativa, mérito éste, que comparte con los otros proyectos más recientes que adhieren al modelo de mantenimiento.

En su primer período pues, la educación bilingüe consiste esencialmente en una modalidad educativa diferenciada que circunscribe su área de interés al problema de la diferencia lingüística entre la escuela y el niño indígena. No se llega a rebasar el límite de proyectos esporádicos, con recursos insuficientes y escasa repercusión sobre la situación educativa de las masas indígenas.

Ahora bien, esta situación es común a todos los proyectos educativos hasta los años 70 y el principio de esta década. En este período toma forma una nueva tendencia en educación bilingüe conocida con el nombre de *educación bilingüe de mantenimiento*. Esta segunda tendencia amplía el significado de la educación bilingüe, redefiniéndola como una opción pedagógica y política que asume las lenguas y las culturas indígenas como parte integrante del proceso educativo en igualdad de condiciones con el español y la cultura "nacional" y "universal".

Las ideas básicas de la educación bilingüe de mantenimiento están presentes en fieri ya en la primera etapa de algunos proyectos, pero más precisamente se desarrollan por una combinación de factores políticos con la evolución de dichas experiencias a lo largo de los años 70 y 80.

### **Modelo de Educación Bilingüe de Mantenimiento**

En estos últimos años en América Latina los proyectos de educación bilingüe han vivido un proceso de maduración que los ha llevado a profundizar y ampliar su marco conceptual. En efecto, y aún con diferencias de matices, se observa una afinidad sustancial entre un país y otro en cuanto a enfoques, propósitos y estrategias adoptadas. Hecha la salvedad de algunos proyectos menores, la mayoría de las actuales experiencias de educación bilingüe en América Latina adhieren al modelo educativo de mantenimiento.

Es interesante notar que, a diferencia del modelo de transición, ligado más a la iniciativa pública, la concepción del bilingüismo de mantenimiento corresponde fundamentalmente a proyectos en los cuales el Estado participa en forma colateral o a otros de carácter privado.

Este elemento es muy importante de destacar por dos razones que voy a tratar en esta parte conclusiva del trabajo, a saber: la educación bilingüe (inscrita en el modelo de mantenimiento) ha tenido recientemente un destacable incremento gracias particularmente a cierta apertura por parte de las políticas estatales; en una aparente paradoja, sin embargo, las limitaciones y ambigüedades de estas mismas políticas impiden el cabal despegue de la educación bilingüe . Además la contradicción entre el

discurso oficial y la acción real del Estado, el respaldo legislativo a la educación bilingüe y la iniciativa pública, hace que el modelo de transición se mantenga predominante en la práctica educativa a pesar de que tanto los proyectos como los gobiernos postulen una educación bilingüe de mantenimiento de las lenguas y culturas vernáculas.

Antes de abordar este punto conviene precisar que lo que distingue los dos modelos educativos es el valor asignado a las lenguas y culturas indígenas en la educación.<sup>6</sup> En tanto que en el primer caso se recurre a ellas como puente para el pasaje gradual a la educación monolingüe y monocultural, con el otro se pretende el *mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas*. Según esto, la lengua materna indígena se convierte en materia de estudio y en lengua de enseñanza, tanto a nivel oral como escrito, a lo largo de todo el proceso educativo y en igualdad de condiciones con el castellano.

El método para la enseñanza de la lecto-escritura no difiere necesariamente del que se usa en el modelo de transición, aunque no se subordina la L 1 (lengua materna del niño) a la L 2 (español).

El castellano es introducido como una metodología de enseñanza de segunda lengua teniendo en cuenta la relación diglósica entre las dos lenguas en contacto. Por lo general, los proyectos de educación bilingüe hacen énfasis en la comunicación oral en castellano para lograr el aprendizaje de esta lengua en los niveles oral y escrito. La enseñanza de la segunda lengua, además, tiende a basarse en el análisis contrastivo entre L

---

<sup>6</sup>.- Para la descripción de la educación bilingüe de mantenimiento utilizo la parte de otro trabajo (Chiodi 1989) sobre los principales modelos de educación bilingüe en América Latina.

2 y la L 1. El modelo de mantenimiento propicia un bilingüismo aditivo o "coordinado", esto es, la capacidad de comunicarse de la misma forma en dos lenguas.

También la cultura nativa es asumida como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndose por ello la integración de elementos culturales étnicos (cosmovisión, etnohistoria, formas de aprendizaje comunitarias, etc.) al currículo escolar. Asimismo se procura la enseñanza de los "conocimientos" de la cultura nacional y universal, de manera que el educando pueda desenvolverse equilibradamente ya sea en su ambiente de origen o en el mundo urbano y/o no indígena.

Con esto último, se reconceptualiza la educación indígena como una educación que sea al mismo tiempo bilingüe e intercultural y que consiguientemente fomente un crecimiento armónico del niño indígena incentivando, junto con el sentimiento de pertenencia étnica, la formación de su conciencia nacional. En este marco, el modelo de mantenimiento hace hincapié en tareas ligadas a la revitalización y revalorización lingüístico-cultural del mundo autóctono a través de la educación. En primera instancia, esto debe entenderse como una opción estratégica al comprobarse la necesidad de obrar prioritariamente con y sobre las lenguas y culturas nativas para llevarlas a poder actuar en el plano educacional, cumpliendo con los requisitos de base que ello exige, por ejemplo , un suficiente grado de desarrollo de la escritura o el estudio y sistematización de las culturas étnicas.

Caracterizada aún así, breve y esquemáticamente, la educación bilingüe de mantenimiento, podemos entender cuán amplia y compleja es la

tarea de concretizar este modelo educativo para los grupos vernáculohablantes.

Como comenté más arriba, el grado de desarrollo de la educación bilingüe de mantenimiento dista mucho de las metas planteadas.

Sus avances más importantes a nivel de aula no suponen necesariamente la adopción de la teoría del mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas. En efecto, todos los proyectos operan prioritariamente donde es obvio y necesario que lo hagan, es decir en la instrumentación oral y escrita de las lenguas indígenas y la enseñanza del castellano como segunda lengua, ambas en los primeros grados de la educación formal. Si bien aquí los resultados son claramente positivos, casi ningún proyecto rebasa este horizonte limitado, y es en este sentido que el modelo de mantenimiento no ha podido todavía diferenciarse realmente del modelo de transición. En los dos casos el material es el mismo, puesto que la educación bilingüe no supera los primeros dos o tres grados de la escuela: la lecto-escritura en L 1, la enseñanza del castellano con una metodología de segunda lengua, la educación en forma bilingüe a través de maestros bilingües. En los grados superiores de la escuela primaria la educación vuelve a su estándar tradicional de educación monolingüe y monocultural.

En un contexto de tal naturaleza no sorprende que los mayores hallazgos de los proyectos de educación bilingüe (adscritos al modelo de mantenimiento) no se asientan en el campo estrictamente educativo. Se han obtenido por ejemplo resultados importantes en cuanto a la adecuación terminológica y desarrollo lexical de las lenguas nativas (acuñación de nuevos términos, recuperación de otros en desuso, depuración de los

préstamos del español, etc.), tareas, éstas, que se han comenzado a enfrentar precisamente bajo la óptica de la educación bilingüe de mantenimiento. Asimismo se ha avanzado en el proceso de estandarización de las lenguas vernáculas, en particular en los aspectos ortográficos, librándose una batalla, muchas veces exitosa, contra la subordinación al español de los sistemas alfabéticos de las lenguas aborígenes (propiciada, como se recordará, dentro de la práctica del bilingüismo de transición).

Bajo otra perspectiva -quizás la más importante- los proyectos de educación bilingüe están contribuyendo enormemente a la revalorización de las culturas autóctonas de América. Ningún otro sector vinculado con la cuestión indígena atrae tanto interés político y financiero como el de la educación bilingüe, tal como lo comprueba la presencia de organismos de cooperación internacional detrás de dichos proyectos educativos. En buena medida es al amparo de la educación bilingüe que el discurso sobre la descolonización y el desarrollo de las culturas indígenas se mantiene vivo y tiene una cierta resonancia a nivel público . Y es ciertamente éste el terreno de acción más importante a partir del cual los movimientos indios pueden hacer escuchar sus reivindicaciones. En el campo de la educación bilingüe los movimientos indios obtienen espacios de participación política en el ámbito institucional, como en Ecuador, donde el Gobierno ha entregado a las organizaciones indígenas la gestión de la nueva Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. Las exigencias de desarrollo de la educación bilingüe, finalmente, han hecho posible todo un trabajo con las lenguas y culturas indígenas - investigaciones, producción de materiales escritos, seminarios y reuniones, programas de formación científica para profesionales indígenas, etc.- que obviamente benefician a las sociedades indígenas en su

conjunto. No puede dejarse de mencionar , por ejemplo, que uno de los alcances más significativos de estas acciones ha sido contribuir a la reanudación de las capacidades creadoras de las culturas étnicas, en especial mediante la emergencia de una intelectualidad indígena combativa (fundamentalmente los maestros bilingües) así como los pasos cumplidos en la creación de una incipiente literatura en vernáculo.

Ahora bien, a pesar de éstos como de otros aportes de la educación bilingüe adscrita al modelo de mantenimiento, las escuelas que pertenecen a proyectos educativos quedan atrapadas en una situación que imposibilita el desarrollo pleno de este tipo de educación. Veamos brevemente cuáles son los rasgos principales de esta situación para después tratar de explicarla:

- Con la excepción de México, donde la educación bilingüe tiene una cobertura muy amplia (entre 500.000 y 600.000 niños), en los demás países los proyectos educativos atienden todavía una parte irrisoria de la población indígena en edad escolar.

- Como ya anoté, la educación bilingüe es una modalidad educativa limitada a los primeros dos o tres grados de la escuela primaria y que está circunscrita al área de lenguaje (lengua materna y español), en tanto que los otros componentes curriculares no han sido tratados aún con la profundidad necesaria. El aspecto "intercultural" (o bicultural) tiene más bien valor nominal en cuanto muchos proyectos deben conformarse con los programas curriculares oficiales y adaptarlos al entorno socio-cultural indígena. Aún en las escuelas bilingües se continúa brindando una educación de tipo formal y escolarizado ligada al modelo urbano- occidental de transmisión del saber.

- Aunque a través de los proyectos - o relacionado de alguna manera con ellos - se ha venido formando un sector de especialistas altamente competente, es ostensible la carencia de personal calificado para asumir la amplia gama de funciones que la aplicación de la educación bilingüe requiere.

- Los maestros bilingües carecen de la formación mínima y necesaria para realizar educación bilingüe e intercultural. No es extraño, por ejemplo, encontrar maestros analfabetos en sus propias lenguas. Si bien se están organizando algunas iniciativas para suplir estas deficiencias, ningún país cuenta con un sistema de escuelas normales para la formación del docente. La gran mayoría de los problemas pedagógicos de las escuelas bilingües se debe a esta falta de formación adecuada de los maestros.

- Los materiales didácticos que usan los proyectos de educación bilingüe muestran notables carencias técnicas y no cubren la demanda potencial en este sector. Por otra parte, no existen textos didácticos para la formación de los docentes bilingües (la UNESCO ha publicado recientemente una serie de textos que se está empezando a implementar en algunos proyectos de educación bilingüe).

- La educación bilingüe se mantiene dentro de un contexto experimental a través de la estructura de proyecto. En otras palabras, no se perfila aún la creación de un sistema estable de educación bilingüe.

- Las restricciones financieras que afectan los sistemas educativos de los países de la región, ponen de relieve la variable cooperación internacional para el sustento de los proyectos de educación bilingüe . Es en todo caso insuficiente el compromiso financiero del Estado, ya que todos los proyectos dependen del financiamiento por parte de agencias de cooperación bilateral (AID, GTZ, etc.). Sólo México no recibe ayuda

externa, aunque destina a la educación bilingüe tan sólo el 0,05% del presupuesto total de la Secretaría de Educación Pública.

- Al terminar la asistencia externa, muchas veces los proyectos cesan o languidecen. La calidad y cantidad de los productos realizados por los proyectos obedecen a menudo al mismo factor externo.

- Debido a la situación de menosprecio y discriminación que adolece la población indígena, su preocupación prioritaria respecto de la escuela es la enseñanza del castellano. De ahí que se verifiquen a menudo resistencias hacia la educación bilingüe, suscitadas por la confusión e ignorancia sobre los propósitos que motivan a este modelo educativo. Mientras no se actúe en forma decidida y sistemática, para alentar la participación de las comunidades indígenas, será bien difícil asegurar la existencia y expansión de la educación bilingüe .

- Los maestros bilingües muchas veces participan del entorno ideológico que menosprecia al mundo indígena. Inscritos en una doble y conflictiva identidad - india y mestiza- los maestros no tienen el nivel de conciencia étnica y el compromiso esperable con la educación bilingüe .

- Todas las experiencias de educación bilingüe están articuladas en forma muy precaria con los sistemas educativos nacionales; aparecen todavía como un añadido que no logra integrarse orgánicamente en las estructuras de los aparatos institucionales. Se hacen palpables tanteos y vacilaciones para prestar a los proyectos el apoyo necesario y asumir institucionalmente a la educación bilingüe, sin lo cual este modelo educativo no puede desenvolverse ni afianzarse.

Para comprender ahora las limitaciones que afectan a la educación bilingüe de mantenimiento debemos centrar la atención sobre el contexto político que origina y condiciona el desarrollo de este nuevo

pensamiento sobre la educación indígena. Creo que, y esta es la hipótesis que guía todas mis observaciones, ningún proyecto de educación bilingüe puede funcionar al margen de la educación nacional y sin una clara y firme decisión política que la respalde y sustente.

Como señalé anteriormente, el modelo de mantenimiento surge en coincidencia con el desarrollo de una corriente de opinión profundamente crítica respecto a las políticas estatales con los pueblos indios. Coincidencia que no es sólo histórica pues este nuevo enfoque educativo se genera en el interior y como una expresión del vasto movimiento ideológico que durante los años 70 y 80 reivindica el derecho de las culturas indígenas a sobrevivir y proyectarse en el marco de estados nacionales que respetan el pluralismo cultural.

México presenta quizás el caso más emblemático de este proceso. A finales de los 70 se desarrolla un fuerte movimiento contestatario que enjuicia toda la política indigenista del Estado surgido a raíz de la Revolución de 1910. Una nueva generación de antropólogos y científicos que se habían formado dentro de la escuela indigenista protagoniza un proceso de revisión radical del indigenismo, arribando a poner en tela de juicio sus mismas bases filosóficas. En particular, se denuncia la tesis asimilacionista en sus diferentes variantes históricas (asimilación, incorporación, integración), tesis reflejada en una acción indigenista que pretende atenuar los aspectos más dramáticos del proceso de aculturación, mas no de cuestionarlo.

Se ataca la visión del problema indígena desligada de la consideración de las relaciones de clase que involucran a los indígenas como sujetos explotados dentro del sistema capitalista. Bajo esta misma

óptica, se polemiza duramente con la castellanización y las políticas dirigidas a la imposición de un modelo único de cultura.

Paralelamente, y complementándose con esa nueva corriente de pensamiento, se intensifican también las demandas y propuestas de los movimientos indígenas que precisamente en estos años cobran fuerza y legitimidad ante las instituciones oficiales. La educación pasa a formar parte de un campo más amplio de reivindicaciones indígenas por la defensa de la identidad y la presencia distintiva de los grupos étnicos. Una educación, según las palabras de los propios indígenas, "por donde se puede iniciar el proceso descolonizador y puede serlo, a partir de convertirse en un eje de revaloración cultural, de afirmación de la identidad étnica" (ANPIBAC 1980:9).

Sin embargo, fue la excepcional coyuntura histórica que vivía México en aquel entonces lo que posibilitó fecundar este frente crítico hacia el Estado. Después de la rebelión estudiantil de 1968, grupos universitarios e intelectuales se hacen portavoces del generalizado descontento popular y de las frustraciones relativas a los resultados de la Revolución Mexicana. Por primera vez, se denuncia abiertamente que las promesas sociales de la Revolución y las expectativas generadas a raíz de este evento habían sido desatentidas por los diversos regímenes revolucionarios. Así, en el marco de una crítica global al sistema político mexicano, se insertan y se fortalecen tendencias y movimientos que propugnan una refundación del concepto de nación sobre la base del reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural de los mexicanos.

Bajo la presión de dichos eventos, el Estado dará un giro de 360 grados a los principios de su política con los grupos nativos, asumiendo como nuevo eje indigenista el de la preservación y valorización de la identidad cultural de las diferentes etnias. El discurso indigenista llega a enarbolar las mismas demandas de los grupos étnicos del país (Coronado 1987:446) y el Instituto Nacional Indigenista replantea sus fundamentos inaugurando un nuevo indigenismo ya no **para** sino **con** los indígenas (INI 1977).<sup>7</sup> Con un enfoque similar se pronuncian el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988* y el *Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1984-1988*. Sin embargo, pronto se vio que estas nuevas posiciones encubrían una respuesta más bien circunstancial a las presiones de que el Estado era objeto. Los cambios son enunciados y proclamados, más no significan una ruptura de la tradición indigenista anterior. Es cierto que el INI multiplica sus centros coordinadores que entre 1970 y 1982 pasan de 10 a 82, signo inequívoco del mayor compromiso público hacia las poblaciones nativas. Es también cierto que el cambio del discurso oficial sobre la cuestión indígena no deja de tener cierto valor en sí mismo como expresión de una conciencia diferente. Pero más allá de estas salvedades no se establece una política coherente que traduzca la opción por el pluralismo cultural y lingüístico en medidas efectivas.

En el campo educativo por ejemplo, se crea en 1978 la Dirección General de Educación Indígena, que algunos años más tarde será integrada en su mayoría por profesionales y dirigentes del movimiento indígena. Dentro de la nueva Dirección se constituye un núcleo de

---

7.- Más aún, el INI, junto con otras agencias gubernamentales, alienta la creación de organizaciones indígenas hasta (o para ) comprometerlas en la responsabilidad de la gestión indigenista.

elaboración teórica de la educación indígena que sistematiza y profundiza los nuevos enfoques y planteamientos que se desarrollan en esa época. En el documento más importante de la nueva dirección - Bases generales de la Educación Indígena - leemos, por ejemplo, que la educación debe ser bilingüe y bicultural, pero además de esto debe ser concebida como un elemento estratégico del proyecto histórico de liberación del indio. "Un proyecto educativo global que trascienda el ámbito estrictamente escolar y se constituya en un sistema de movilización y de recuperación cultural a nivel de toda la nación, debe posibilitar la expresión y creatividad de todos los componentes étnicos de la misma. Un proyecto de tal naturaleza se propone la explotación valorativa de los múltiples espacios a través de los cuales se expresan las especificidades socioculturales" (DGEI 1986:18). Esta posición se plasmó sucesivamente en una serie de documentos y acciones específicas para la estructuración de la educación indígena, la más importante de las cuales es conocida con el nombre de "integración de contenidos étnicos" en el proceso educativo.<sup>8</sup> En síntesis, se trató de un intento de organizar el programa curricular en torno a elementos culturales propios de cada etnia indígena por medio de un complejo proceso que involucraba la comunidad indígena y transformaba al maestro bilingüe en un investigador de su propia cultura. Al perseguir este fin, se intentaba superar el enfoque tradicional de educación bilingüe limitada a

8.- Los principios básicos del curriculum de educación indígena, según la estrategia diseñada por la DGEI, son los siguientes (DGEI 1985:5):

- La conservación, transmisión y desarrollo de la cultura, lengua e identidad de los grupos indígenas.
- Las funciones educativas, administrativas y estratégicas del sistema de educación indígena deben responder a la reivindicación cultural étnica.
- La vinculación de las tres instancias educativas fundamentales: familia, comunidad y escuela.
- La creación de nuevas actitudes entre los miembros no indígenas de nuestra sociedad y la promoción de las expresiones culturales de los indígenas.

la relación escolar entre las dos lenguas en contacto, el español y la lengua materna del alumno indígena. Todo el proceso educativo debía llegar a estar enraizado en la cultura indígena del educando y responder a los requerimientos del desarrollo étnico, para comprender, gradual y progresivamente, elementos culturales comunes a todos los grupos étnicos, la cultura "nacional" y la cultura "universal".<sup>9</sup>

La propuesta de la DGEI fue experimentada durante algunos años sin resultados exitosos. Sin excluir la incidencia de problemas técnicos, la propuesta curricular de educación indígena tropezó fundamentalmente con la renuencia del Estado a convertir la educación indígena en un sistema autónomo y paralelo dentro del sistema educativo nacional. Conforme con las reglas tradicionales de la educación mexicana, el currículum debe ser único y uniforme, de aquí que la Secretaría de Educación Pública impidió que la DGEI instrumentara planes y programas de estudio con un contenido diferente del que rige para todos los niños mexicanos, sin importar su pertenencia étnica.

---

<sup>9</sup>.- La educación es: "indígena, en tanto responde a su problemática socio-económica, cultural y política y porque requiere de la participación de los pueblos y profesionales indios, tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación; bilingüe, en tanto propicia el uso adecuado, estudio sistemático y desarrollo pleno de la lengua indígena y del español como segunda lengua, con la pretensión de lograr un bilingüismo coordinado en el que ambos idiomas se conviertan en instrumentos esenciales tanto en la enseñanza como en la comunicación en general; bicultural en tanto que parte de la concepción del mundo y de la vida indígena, de los conocimientos propios, de la trayectoria histórica y de la práctica cotidiana de los grupos étnicos y su vinculación crítica y participativa con las culturas nacional y universal" (DGEI 1985:8).

Resumiendo, la aceptación oficial de la educación bilingüe no es incondicional ni ilimitada. El problema de hasta dónde puede llegar la autonomía de la educación indígena es un problema abierto que no puede ser pasado por alto o enfrentado con argumentos contundentes. Actualmente sólo México ha intentado llevar hasta sus lógicas y últimas consecuencias el enfoque bilingüe y bicultural (o intercultural) al reivindicar la autodeterminación indígena en la educación. Sin embargo, cuando la educación indígena pretende configurarse como un sistema independiente, con una administración propia, con planes y programas de estudio propios, el Estado advierte un peligro. Aquí se interrumpe la línea de coincidencias sobre el significado y los alcances de la educación indígena. La contradicción radica entonces en que la autonomía de la educación indígena se deriva inexorablemente de sus fundamentos teóricos, con los cuales el Estado solidariza. Por otra parte, no puede ocultarse que la autonomía de la educación indígena conlleva un riesgo implícito para la unidad del sistema educativo que tiene y debe tener carácter nacional.

Sin ahondar más en el problema, quiero enfatizar en el hecho de que la diferencia que introduce la educación bilingüe en el sistema educativo nacional está autorizada siempre y cuando no supere el límite de la modalidad de entrega de los contenidos cognoscitivos. Puede educarse en dos lenguas, pueden también adaptarse los contenidos cognoscitivos del currículum oficial, pero no se admite diferenciar el contenido y los objetivos de la educación de acuerdo con la adscripción étnica de los estudiantes.

El panorama esquemáticamente esbozado sobre la situación mexicana es común a otros países de América Latina salvo considerar las

especificidades nacionales. El indigenismo como política, por ejemplo, es una característica propia del Estado mexicano. Pero lo que debe enfatizarse es que en todos los países madura una conciencia nueva sobre las contradicciones de las políticas (o falta de políticas) con los pueblos indígenas. Es una perspectiva global, hay convergencia a nivel de la región hacia el replanteo de la cuestión indígena en términos de respeto y valorización de los diferentes componentes étnico-culturales de las naciones latinoamericanas. Estas afirmaciones obviamente emanan de sectores intelectuales o políticos, junto con los propios indígenas ;<sup>10</sup> si enfocamos la mirada hacia las sociedades nacionales, en cambio, hallamos la imagen tradicional del indio, esto es el desprecio hacia sus culturas, la desvaloración de sus lenguas, la idea de su desaparición como proceso ineluctable y necesario.

Pese a lo anterior la posición pluralista adquiere un peso político que trasciende los sectores que la enuncian. Su legitimación, su poder de impacto, estriban precisamente en el contexto reformista que se produce en América Latina entre los años 60 y 70 (o en algunos casos, como el de Guatemala, en la década actual). Todos los avances que registramos en esos años con respecto a las poblaciones indígenas están enmarcados en los procesos de reformas estructurales emprendidos por algunos estados latinoamericanos. Es el caso de México con los gobiernos de

---

10.- De paso cabe recordar que los proyectos de educación bilingüe han constituido uno de los terrenos más importantes de acción y elaboración de los planteamientos sobre el pluralismo lingüístico y cultural. El grueso de las organizaciones indígenas, por ejemplo, o por lo menos de sus dirigencias, está conformado por maestros bilingües. Asimismo, es en este sector particularmente que surgen los científicos e intelectuales aliados de los movimientos indígenas, y es aquí donde están desarrollando un trabajo aplicado a las lenguas y culturas indígenas.

Echevarría y López Portillo o es el caso de Perú con el gobierno militar de Velasco Alvarado (1968-1975), durante el cual se formula por primera vez una *Política Nacional de Educación Bilingüe* (1972), el *Reglamento de Educación Bilingüe* (1973), y la *Ley de Oficialización del Quechua* (1975).

La discusión en torno a soluciones nuevas de la cuestión indígena se beneficia, pues, de un clima político favorable que va más allá de este tema. Gracias a esta coyuntura pueden emerger vigorosamente nuevos planteamientos para el desarrollo de políticas que asuman sin ambages el pluralismo cultural y lingüístico de las sociedades multiétnicas.

Pero una nación unida en su multiplicidad, según una fórmula muy en boga, que se aprecia y reconoce en las heteróneas expresiones culturales que configuran su personalidad, es más bien un proyecto de nación futura. Frente a esta idea que se abre espacio en América Latina a lo largo de los años que estamos considerando, la respuesta del Estado varía de país a país, pudiéndose reconocer, *grosso modo*, algunas tendencias comunes y presentes. La primera dice relación con un cambio a nivel del discurso. Hay importantes reconocimientos de los derechos indígenas, sobre todo en lo que concierne a su cultura, en los documentos oficiales, en la formulación de las políticas, en las legislaciones y hasta en las cartas magnas de los estados.<sup>11</sup> Otra tendencia tiene que ver con la apertura de

---

<sup>11</sup>.- A manera de ejemplo, la Constitución de la República de Perú (1979), en el art. 83 reza que "el castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aymara en las zonas y la forma que la Ley establece. Las demás lenguas aborígenes integran asimismo el patrimonio cultural de la Nación". En el art. 35, se especifica el sentido de esta declaración al afirmarse que el Estado "garantiza el derecho de las comunidades quechua,

espacios políticos a movimientos indígenas y a los sectores intelectuales que en las universidades, o en las esferas públicas, están comprometidos con la causa indígena. Por último, una tercera línea de tendencia que comprende a las otras o, mejor dicho, constituye el terreno de aplicación de las otras, está representada por el aumento del compromiso estatal en la educación indígena.<sup>12</sup>

En efecto, aun cuando el Estado recoge y hace propia la aspiración a establecer condiciones de igualdad entre las lenguas y culturas presentes en las sociedades nacionales, su estrategia concreta está dirigida a canalizar esta aspiración dentro del ámbito educativo. En su respuesta aymara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua". Otra situación ejemplar es la de Guatemala, cuya Constitución del 1985 reconoce estatus "nacional" (no oficial) a las lenguas vernáculas (art.143) y, en el art. 66, afirma que "Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos". Cabe recordar también que la Constitución guatemalteca ha sido divulgada en su traducción a las cuatro lenguas indígenas mayoritarias (Quiché, Man, Cakchiquel y Kekchí)

12.- Salvo en México, donde la educación bilingüe cuenta con una tradición más antigua, en los otros países se registran cambios efectivos a partir de estos últimos años. En Guatemala, por ejemplo, en 1984 se institucionaliza la educación bilingüe con la creación del Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, PRONEBI (acuerdo Gubernativo n° 1093-84). En Ecuador, entre 1980 y 1984 se lleva a cabo un programa de alfabetización en lengua quichua conocido como Modelo Educativo "Macac". En 1981 se oficializa la educación bilingüe (Decreto n° 000529-81) y entre 1986 y 1987 inicia el Proyecto de Educación Bilingüe, en el marco de un convenio entre los gobiernos de Ecuador y Alemania Federal. Finalmente, en 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, que está a cargo de la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, como resultado de un convenio entre ésta y el Ministerio de Educación y Cultura.

política el Estado - más allá del mero discurso - encierra en la educación bilingüe el principio del pluralismo cultural y lingüístico o bien lo reduce a medidas que atañen sólo al sector educativo. La oficialización de las lenguas indígenas, por ejemplo, se aplica en cierta medida sólo en la educación sin extenderse a otros sectores de la administración pública. Poco o nada se hace en pos del desarrollo de las culturas indígenas, el respeto de su identidad y el reconocimiento de sus derechos territoriales. Las acciones de planificación lingüística, asimismo, tienen lugar sólo en el sector educativo, desatendiéndose otros campos de suma importancia en la problemática del multilingüismo.

Se tiene la impresión que el Estado busca neutralizar el planteamiento pluralista ( ¿proyecto subversivo, proyecto imposible?) al circunscribir su apoyo a la educación bilingüe. De esta manera, la educación bilingüe soporta sola el peso del esfuerzo de revitalización de las lenguas y culturas indígenas, esfuerzo indispensable para otorgarles la capacidad de coexistir con igual estatus con la lengua española y la cultura mestizo-occidental, tanto en la escuela como en la sociedad.

Confinada a la educación bilingüe , la batalla por el pluralismo lingüístico y cultural resulta desnaturalizada y empobrecida. Pero aun así, el mismo apoyo del Estado a los proyectos de educación bilingüe no llega a satisfacer sus necesidades de desarrollo. Como vimos antes, se trata de un apoyo todavía genérico.

Y aunque los gobiernos estuvieren empeñados en sostener en forma más resuelta dichos proyectos, la educación, por sí sola, no puede desmantelar el estado de subordinación de las lenguas y culturas

vernáculos. No lo puede hacer siquiera a nivel escolar en tanto perdura la subordinación del indio a nivel social y económico. La escuela no es un espacio social aislado, sino que por el contrario reproduce y refleja el estado de discriminación de las lenguas y culturas indígenas en la sociedad dominante. Como bien lo señala Adalberto Salas para el caso de la lengua mapuche, "la escuela (cualquier tipo de escuela) tiene relativamente poca incidencia en la conservación o desaparición del mapudungun [...] es la orientación de la vida y no la escuela la que hace que cada individuo conserve u olvide el mapudungun" (Salas1983:62)

Es evidente, pues, que la puesta en práctica de la educación bilingüe enmarcada en la concepción pluralista requiere articularse y complementarse con una serie de tareas imprescindibles en los campos lingüístico, cultural, socio-económico, entre otros. No es pensable promover el bilingüismo y el pluralismo cultural en la escuela sin alentar el rescate y la creatividad de las lenguas y culturas vernáculos a nivel de la sociedad. Esto significa, para hacer algunos ejemplos, difundir el uso de las lenguas indígenas más allá de la educación; estimular la formación de una tradición literaria indígena; fomentar el estudio y aprecio de las culturas nativas entre las poblaciones hispano-hablantes; significa, en suma, tomar medidas concretas para contrarrestar el proceso de deterioro que sufren las culturas étnicas.

En resumen, la respuesta del Estado frente a la reivindicación de los derechos lingüísticos y culturales del mundo indígena no está exenta de contradicciones, las mismas que explican las dificultades e insuficiencias actuales de la educación bilingüe. En este marco, podemos entender por qué la educación bilingüe continúa relegada al ámbito de los

proyectos experimentales; por qué , en otras palabras, no es asumida integralmente como un componente estable de la educación nacional; podemos entender, igualmente, por qué no se implementa un sistema de formación de docentes bilingües o por qué , pasando a otro campo, el uso de las lenguas indígenas en educación encuentra cierta resistencia entre los mismos indígenas, cuando en ningún otro sector de la vida pública, excepto la educación, estas lenguas tienen valor oficial o utilitario.

## Conclusiones

La educación bilingüe de mantenimiento es hoy un modelo teórico, no una realidad; es un planteamiento que no logra rebasar aún el nivel meramente teórico a pesar del mayor respaldo que goza dentro de las instituciones gubernamentales. La educación bilingüe, a través de la fecunda experiencia de los proyectos que se inscriben en el modelo de mantenimiento, ha llegado últimamente a un apreciable grado de sofisticación y rigurosidad científica. Si bien es innegable que sus resultados en el proceso educativo aún permanecen por debajo de las expectativas, se han conseguido logros significativos en relación con el aprendizaje del castellano, la lecto-escritura y, más en general, la pertinencia lingüístico-cultural de la escuela. Considerando estos hechos, así como sus esperables proyecciones en el futuro , se puede desprender que la educación bilingüe no es sólo una elección posible, sino también conveniente.

Mientras se intenta abandonar una práctica circunstancial de las lenguas nativas en educación (modelo de transición), que menoscaba la personalidad cultural del educando vernáculo-hablante, llega a su madurez una concepción nueva, más moderna y también ambiciosa. La educación

pretende ser bilingüe porque sustenta el logro de un bilingüismo aditivo y equilibrado, en la perspectiva de una relación igualitaria de todas las lenguas que coexisten en un mismo territorio nacional. En esta misma perspectiva se reivindica el rol del español como lengua común o general dentro de los países. La educación es también, y consiguientemente, intercultural: se busca redignificar las culturas nativas en la conciencia nacional y de los propios indígenas, y se eleva su estatus al convertirlas en sujeto y objeto del proceso educativo. Con este fin los proyectos educativos intentan rescatar las culturas indígenas mediante su estudio y conocimiento, asignándole de esta manera el mismo tipo de tratamiento que se establece en la educación escolar para la cultura mestizo-occidental.

Como hemos visto , la educación bilingüe, más allá y antes que una mera propuesta pedagógica, encarna un planteamiento ideológico, y por eso también sus posibilidades de devenir -de conquistar realidad, corporeidad - son tales en la medida en que se torne un proyecto nacional.

Si bien la fórmula de los proyectos ha permitido a la educación bilingüe desarrollarse como modelo y enfoque, de ninguna manera le puede asegurar arribar a sus metas. Tampoco puede garantizar mantener en marcha sus tareas fundamentales, ya que los proyectos son algo transitorio y mutable, ligado a variables (cooperación internacional, apoyo de especialistas involucrados en otras tareas, disponibilidad financiera, etc.), y no a estructuras afincadas.

Sólo el Estado puede brindarles consistencia y continuidad, confiriéndole además carácter nacional y oficial. De la misma manera, sólo una política del Estado de educación bilingüe determina las condiciones

institucionales para emprender las variadas labores de índole lingüística, cultural, administrativa, etc., inherentes a este modelo. Y en este contexto, sólo el Estado podrá facultar la adopción de las modalidades de integración de la educación bilingüe al sistema educativo nacional. Además está insistir que las posibilidades de una educación bilingüe intercultural congruente con el ideal pluralista están ligadas a un cambio estructural de la condición social y económica del indígena, no menos que al surgimiento de una conciencia y voluntad -compartidas por el mundo político como por la sociedad, más en general- que demanden la adopción de las medidas encaminadas a permitir, a las lenguas y culturas indígenas, recobrar el estatus de "nacionales".

---

## BIBLIOGRAFIA

Caso, Alfonso  
1948

"Definición del indio y lo indio", en América Indígena, vol. V.I.I.I., México, I.I.I.

Rodas, Raquel  
1989

Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacungo. Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe, Quito, Proyecto EBI, MEC-GTZ

Dirección general de Educación Indígena  
1985

Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena, México, SEP.

Dirección general de Educación Indígena  
1986

Bases Generales de la Educación Indígena, México, SEP.

Salas, Adalberto,  
1983

Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,  
Universidad de Concepción, vol. 21.

Bonfil Batalla, Guillermo (compilador)  
1981

Utopía y Revolución. El pensamiento político  
contemporáneo de los indios en América Latina,  
México, Editorial Nueva Imagen.

Choldi, Francisco  
1989

"Modelos de Educación Bilingüe", en Cuadernos de  
Lengua y Literatura, nº 2, Temuco, Universidad de  
la Frontera (en prensa)

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas bilingües, A.C.

1980

Los indígenas y su política educativa. I Congreso  
Nacional, Los Remedios, Ixmi- quilpan, hidalgo  
(informe final).

Coronado, Gabriela

1987

"El final de una historia inconclusa (1976-  
1986)", en La antropología en México. Panorama  
histórico, vol. II, México, INAH.

Instituto Nacional Indigenista

1987

Bases para la Acción del Instituto Nacional  
Indigenista, México, INI.