

TENDENCIAS DE EDUCACION INDIGENA EN LATINOAMERICA

Teresa Durán P.

P. Universidad Católica de Chile

Sede Temuco.

Temática y propósitos

En esta ponencia se revisan las principales corrientes de pensamiento que en los últimos veinte años han ido surgiendo en torno a la educación que, al interior de las sociedades nacionales, deben recibir y protagonizar las generaciones jóvenes de los pueblos indígenas de América.

Estas corrientes de pensamiento han sido expuestas por estudiosos, mayormente de la cultura y lenguas vernáculos, vinculados de distinto modo al sistema regular de educación, y por dirigentes de organizaciones indígenas. Explícita o implícitamente estas corrientes incluyen concepciones acerca de los pueblos indígenas; definiciones de sus propias participaciones en el proceso; justificaciones de las proposiciones que exponen; dificultades encontradas en el proceso de aplicar los programas propuestos; evoluciones y proyecciones que este tipo de educación étnicamente diferenciada supone. Por constituir un bagaje más o menos sistemático de formulaciones y, dados sus alcances, estimamos que constituyen marcos de referencia prácticamente obligados de consulta y evaluación por parte de los interesados en esta temática. Considerando tales características es que hemos creído oportuno denominarlo, operacionalmente, acervo cultural educacional para el futuro de los pueblos indígenas, el que incluye los siguientes aspectos o

cuestiones:

a) Un estado de situación referido a la inserción actual de los pueblos indígenas en las sociedades nacionales.

b) Fundamentos empíricos e ideológicos concernientes a la problemática educacional de los pueblos indígenas y a las concepciones acerca de la posibilidad que en el presente y en el futuro debieran asumir éstos en las sociedades nacionales, lo que a su vez supone procesos de re-encuentro con su identidad cultural y re-articulación de sus propias sociedades.

c) Evaluación del proceso de aplicación de este tipo de educación y de las dificultades que tanto desde las sociedades nacionales como de las indígenas surgen al llevarlas a cabo.

Las cuestiones enunciadas enmarcan justificadamente una problemática antropológica, sociológica y educacional relevante, dado el espectro amplio de compromisos que encierra, y que en definitiva nos sitúan respecto a cómo las sociedades de orientación occidental enfrentaron y aún enfrentan su contacto humano e institucional con los pueblos originarios del continente.

El propósito que anima esta exposición es facilitar el acceso a este tipo de conocimiento a todos los interesados en programas educacionales étnicamente orientados en nuestra región y que no están en condiciones de acceder a él por sus propios medios. No podemos dejar de notar que este conocimiento ha florecido y circulado hasta ahora

mayormente a través de reuniones técnicas internacionales y que la difusión de los acuerdos de estas reuniones se ha hecho a través de revistas especializadas de circulación restringida. En relación a la relevancia de este conocimiento, se asume aquí que ningún programa educacional que pretenda implementarse para o con población indígena, debiera carecer de un marco conceptual básico respecto del cual orientar la acción y que en este marco conceptual no deberían excluirse cuestiones relativas al papel que se le asignará a las lenguas y culturas vernáculas como tampoco, a la posición asignada a los principales actores del proceso: los escolares indígenas, sus familiares y comunidades; los maestros y las instituciones nacionales.

Tomando en cuenta este propósito, podrá entenderse que el presente trabajo adopte un carácter descriptivo, proponiendo un esquema de exposición y análisis al alcance mayormente del profesorado e interesados asistentes. Sería deseable que los especialistas que hoy nos acompañan y que darán o ya han dado testimonio de las pragmatizaciones de alguna de las tendencias que aquí se expondrán, contribuyan a complementarlas y profundizarlas, estimulando el diálogo y la discusión.

El problema educacional de los pueblos indígenas

Los exponentes de los distintos países del continente coinciden en afirmar que todavía las poblaciones de habla y cultura vernaculares, se ven afectadas por un serio problema educacional en las sociedades nacionales. En el área andina por ejemplo, y que incluye a países como Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, se detecta una educación básica "libresca, memorística y tradicionalista" (Abram M.,1988), que más aún es castellanizadora y aculturadora y que, en su condición de

sistema educativo occidental "orienta hacia la instrucción y no hacia la formación, siendo su crisis fundamental la superposición de modelos como el neo-liberal y el renacentista" (Yañez C., 1986: 47-50). Tomando como referentes exclusivos a los sectores indígenas, los expertos opinan que el sistema no resuelve sus problemas y los afecta psicológica y socialmente. En el contexto chileno, información hoy actualizada, se analiza la práctica educativa de las escuelas y se afirma que ésta no es funcional a los requerimientos demandados por los sectores indígenas campesinos (Sepúlveda G., 1986). De este modo, se dice que "cuando los niños ingresan a la escuela comienza para ellos un distanciamiento forzado de su lenguaje y su cultura"... si bien, tampoco mejoran en el manejo del español (op. cit. 10). Moya (1988) señala que en Ecuador sólo en los años sesenta existe preocupación del Estado por las altas tasas de analfabetismo de la población, mayoritariamente indígena. Este planteamiento es corroborado por la visión que la comisión de Educación de la Organización Indígena (Conacmil) expone en la Revista Pueblo Indio en 1986: "La realidad educativa del Ecuador no contempla la realidad socioeconómica, cultural y lingüística de nuestros abuelos indígenas". La exponente de esta organización india añade que: "hasta el momento, salvo en algunas provincias en que tienen maestros indígenas, el personal docente es hispanohablante que obliga al niño a un doble esfuerzo de comprensión del idioma y de los conocimientos, esto sumado a las pésimas condiciones en que recibe las clases" (Expósito A., 1986: 46). Analizando más a fondo los sistemas educativos de sus respectivos países, Moya y otros autores concluyen que la educación ha sido causa de la continua marginación de las poblaciones indígenas (De Vries H., 1988), si bien consecuencia del origen colonial de la subordinación de los pueblos indios, expresada en todos los ámbitos de la vida social.

Desde la perspectiva de los propios indígenas, la problemática adquiere un carácter vivencial no menos objetivo. Los mapuches aquí nos han presentado su drama; José Caiza, representante de una organización indígena ecuatoriana nos dice: " en la zona alta y media de nuestras comunidades, había una que otra escuela fiscal . . . varios de nosotros empezamos a ir a esas escuelas, pero ahí sufrimos mucho . . . Estas escuelas rurales funcionaban mal, los profesores mestizos no venían siempre, los niños quedaban abandonados y los padres no querían que fueran a la escuela diciendo que perdían el tiempo . . . Ellos maltrataban a los niños indígenas, no sabían enseñar a los niños quichuas y luego decían que eran tontos . . . más bien desprestigiaban nuestra cultura y despreciaban a los indígenas. . ."

Miguel Puwainchir, dirigente Shuar, manifestaba en esta ocasión que: "la política de expansión de la lengua oficial y marginación y represión de las lenguas y culturas vernáculas, ha sido instrumentada, entre otros medios, a través del proceso de escolarización" (op. cit., 1988). Este tipo de reclamos y denuncias no ha reemplazado los argumentos administrativos y estadísticos respecto del efecto que la participación de los indígenas tiene en la movilidad interna del sistema y especialmente en sus grados de éxito, pero contribuye a configurar una visión más real y comprensiva del problema educacional que evidencian y viven los sectores indígenas.

De hecho, ha sido la toma de conciencia de esta problemática la que ha motivado tanto a los especialistas como a los propios indígenas para intentar cambiarla, formulando propuestas diferentes, en un proceso controvertido y sugerente que las ha evaluado y cambiado en los últimos años. Tomando en cuenta este proceso de cambio e innovación podría

adelantarse que el panorama educacional que actualmente concierne a las poblaciones indígenas es el siguiente:

a) En amplios sectores rurales y urbanos, niños y jóvenes indígenas continúan sufriendo la imposición de un sistema escolar que tanto en lo pedagógico como en lo sociocultural, no considera su condición étnica ni sus reales necesidades, derivadas de la especial situación que viven sus comunidades de origen en el entorno de las sociedades nacionales.

b) En ciertas áreas del conocimiento se implementan programas étnicamente diferenciados que, pese a los esfuerzos de sus propiciadores, no logran cumplir sus metas, ya sea por el efecto contraproducente que emana de las políticas nacionales vigentes, el peso negativo de una cultura escolar instructora, las actitudes discriminatorias y prejuiciadas de ciertos participantes en el proceso, y las reticencias de los propios indígenas que ya han respondido a las políticas asimilacionistas de más de un siglo. En otras palabras, podría afirmarse que en todo el continente americano y no obstante las dificultades que los programas innovadores tienen, la educación formal para poblaciones indígenas se vislumbra en una doble vertiente:

- La tradicional, que equivale a decir la de corte colonial, centrada en el sistema más que en las personas, que desconoce el significado del patrimonio cultural que representan las lenguas y las culturas indígenas.

- La innovada, que intenta, aun partiendo desde el mismo sistema regular y para sus propios fines, ofrecer a los sectores escolares indígenas un sistema de enseñanza y aprendizaje diferente al tradicional y

que considera, en grados variables, las lenguas y culturas vernáculas.

La mayoría de los autores consultados afirman que predomina la primera en el continente americano, aunque las experiencias que han tenido lugar en estos últimos veinte años ya permiten visualizar que la segunda se constituye en un marco evaluador y por ende, en un sistema escolar idealizado para un vasto sector.

Es interesante mencionar aquí algunos hallazgos de los investigadores en torno a las concepciones de escuela de los indígenas y que han reforzado el hecho de que estas tendencias innovadoras se den tomando en cuenta la escuela, pese a la tremenda carga negativa de esta institución.

Juan Ansión (1988) descubre que los campesinos indígenas peruanos han ido cambiando su visión tradicional de escuela, donde ésta y la escritura asustan y engañan, es decir, donde se la vincula a las categorías míticas aterradoras. Poco a poco la han ido concibiendo como un instrumento que es parte de un conjunto de transformaciones sociales y culturales que, ellos asumen, deben protagonizar. Detecta, más aún que los campesinos indígenas de hoy valoran enormemente la escuela y el aprender castellano; la escuela constituiría así, una estrategia a largo plazo que abarca varias generaciones y que tiene como marco de referencia aquel proceso de transformaciones que ellas se autoadjudican.

Todo parece indicar que se ve a la escuela como una inversión a largo plazo -dice Ansión- la cual supone incertidumbre, pero constituye una condición mínima para salir de la pobreza actual. Concluye su interpretación, estableciendo la relación entre la escuela y el progreso, entendido éste como la noción de futuro: para el campesino que percibe a sí

mismo abandonado, miserable, marginado de los beneficios de la sociedad, toda la esperanza se centra en el futuro.

Se percibe entonces una tendencia a aprender del monstruo y a través de él ubicarse mejor en el mundo externo. Esta percepción quizás pueda llegar a significar el inicio de una nueva tendencia: la de opinar sobre el tipo de educación que requiere el campo, que podría llevar a resolver el conflicto tradicional entre la escuela y la comunidad. Este tipo de hallazgos encuadra perfectamente con las tendencias innovadoras que las propias organizaciones indígenas están implementando desde las escuelas en algunos países.

Veremos a continuación en qué consiste esta vertiente educacional innovada, cuáles son sus matices y perspectivas.

Identificación de las tendencias de Educación Indígena

Los principales exponentes que consideraremos son los especialistas, los dirigentes de organizaciones indígenas. Del primer grupo obtendremos definiciones más o menos formales, producto de los análisis a que han sometido sus diversas experiencias.

Dirigentes y profesores indígenas nos entregan un perfil de lo que ellos consideran la educación ideal, a partir del reconocimiento de la situación actual de sus respectivos pueblos y de sus propias vivencias en el sistema educacional tradicional no indígena.

Según la literatura consultada, México parece haber sido una de las primeras sociedades que, a principios de los cuarenta, inició un

debate acerca de los métodos más apropiados para educar a los sectores indígenas, incluyendo en él la posibilidad de la alfabetización en lengua materna (Editorial América Indígena 2. Vol. XI. II, 1982: 199). Desde 1952 se instala un sistema bilingüe en forma experimental, aprobándose en la Sexta Asamblea Nacional de Educación de 1963 la utilización de métodos bilingües por maestros y promotores bilingües (Nahmad S., S., 1982: 208).

Las instancias internacionales fueron sancionando favorablemente estas iniciativas, ya que Unesco, hacia la década del setenta, afirmó que: "el uso del idioma vernáculo constituye un puente hacia el logro de la unificación nacional, de manera más rápida que cuando se pretende enseñar directamente la lengua nacional a una comunidad analfabeta" (Op. cit. p. 212).

En esta afirmación se observa cómo el sentido primario de la educación bilingüe, que apunta al aprendizaje de dos lenguas, en este caso, la indígena y la nacional, se vincula ya a un propósito ideológico-político el cual es "la unificación nacional".

De lo expuesto puede colegirse que la preocupación central acerca de la situación educacional de los pueblos indígenas parece haber surgido en torno a la incorporación de las lenguas vernáculas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que ahora tiene el nombre técnico de educación bilingüe. Las implicancias sociológicas de tal proceso comienzan a partir de ese entonces en forma pública, por organismos que trascienden lo marcos nacionales.

En realidad el uso de las lenguas vernáculas en la educación proviene del siglo pasado. Varios autores hacen referencia a la labor civilizadora de los misioneros a través de sus lenguas. Incluso se habrían editado series educativas desde 1854 en Bolivia (op. cit. p.335) con estos fines. Nosotros mismos en Chile hemos sistematizado este proceso cuando estudiamos la castellanización formal en la Araucanía a través de la escuela (Durán, T. y Ramos, N., 1988: 131-154).

Precisamente por haber existido tal precedente, los intentos de actualizar esta tendencia a mediados del siglo XX y que podríamos identificar como "uso de las lenguas vernáculas para civilizar", han provocado polémica, al punto de dar lugar a una segunda tendencia, que conocemos bajo el nombre de educación bilingüe-bicultural.

ESTATUS LEGAL DE LAS LENGUAS AUTOCTONAS EN AMERICA LATINA

PAIS	LENGUA OFICIAL	LENGUA NACIONAL	LENGUA DE EDUC.PRIMARIA	LENGUA DE ALFABETIZACION	PATRIMONIO CULTURAL
ARGENTINA	no	no	sí. 1986 Ley Nº 23302	sí	sí
BOLIVIA	no	sí	sí	sí. 1955 Código de educación	sí
CHILE	no	no	no	sí. 1980 Decreto Nº 4002	sí
COLOMBIA	no	no sí	sí. 1984 Etnoed R.M. Nº 3454	sí. 1978 Decreto Nº 1142	sí
ECUADOR	no	sí Art.1Const.	sí. EBI 1981 Art. 27 Const. RM. Nº 00529	sí	sí
GUATEMALA	no	sí. Const.	sí. EB. 1985 Art. 76 Const.	sí	sí

PAIS	LENGUA OFICIAL	LENGUA NACIONAL	LENGUA DE EDUC.PRIMARIA	LENGUA DE ALFABETIZACION	PATRIMONIO CULTURAL
MEXICO	no	no	sí. Art.30 Const. Ley de Ed.Ind. Bil. Bicultural	sí	sí
NICARAGUA	sí *	sí. 1987 Est. de aut. Cultural	sí. 1980 Educ. Bilingüe	sí	sí
PANAMA	no	no	sí. 1972 / 75 Ley de Educ. Bil.	sí	sí
PERU	sí **	sí	sí. Art.40 Const. Enseñanza en Lengua Materna	sí	sí. Art. 43° 350, Const.
VENEZUELA	no	no	sí. Decreto 283 1979. EBI	sí	sí. Art. 51 Ley Educ.

Nota: * se concede co-oficialidad regional en educación;

** se concede co-oficialidad regional para Quechua y Aymara.

ESTATUS LEGAL DE LAS LENGUAS AUTOCTONAS EN AMERICA LATINA

preparado por Lucie de Vries, 1988

Cuadro Nº 1:

En este cuadro se aprecia que en relación a programas de alfabetización, Bolivia y Panamá serían los países pioneros, si bien Perú y

Nicaragua, en las últimas dos décadas lo serían en el proceso de reconocimiento de la co-oficialidad de las lenguas vernáculas en la educación. Lo promisorio de este panorama es que los once países considerados asignan el estatus de patrimonio cultural a las lenguas vernáculas.

Por su parte, algunos sectores de los países del área andina, específicamente Perú, se comprometen, simultáneamente con el reconocimiento oficial de la lengua vernácula (en 1975), en el Proyecto Experimental Bilingüe, el que se inicia en 1977 con un diagnóstico sociolingüístico de la población escolar indígena, en su mayoría monolingües vernáculo-hablantes.

Actualmente este Proyecto atiende sólo al 3,09 % de la población requerida (López, 1987: 241); revaloriza las lenguas y culturas vernáculas y pretende educar en dos culturas a través de dos lenguas, es decir, se inscribe en la segunda tendencia identificada: la Educación Bilingüe Bicultural.

Según el especialista citado, "es una educación que parte y se nutre de la cultura materna de los estudiantes y que, asegurada la identidad de la misma, incorpora los valores positivos de la cultura envolvente en un diálogo crítico y creativo haciendo uso instrumental de la lengua materna del niño y del castellano. . . Se intenta mejorar el manejo de la propia lengua materna del niño y proveerlo de un medio adicional de expresión que le garantice la comunicación con otros ciudadanos peruanos que no hablen su lengua" (op. cit. p. 242).

Se señala así, que el programa educativo es bilingüe y bicultural, esto es, considera la utilización de dos lenguas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje e implica también la inclusión de contenidos curriculares que se nutre de dos vertientes culturales. En 1985, la Ed. Bilingüe se estaría aplicando en cuarenta escuelas rurales del Depto. de Puno en los grados 1º a 5º. Se cuenta con módulos completos de cada una de las asignaturas para los primeros dos grados, y además con 126 profesores, 58 trabajando en el sector aymara y 68 en el quechua.

Desde una perspectiva crítica, Yáñez (1987) plantea que el fracaso de la educación regular con la población indígena impone la necesidad de la llamada Educación Bilingüe-Bicultural, que ella considera, pese a sus limitaciones, como un intento de replantear el problema educativo, en tanto las iniciativas ahora se pronuncian respecto de la selección de la lengua de alfabetización y de los contenidos educativos.

En su visión, los factores que habrían favorecido este replanteamiento serían:

- el reconocimiento de las lenguas vernáculas.
- el reconocimiento de los pueblos indígenas.
- los estudios lingüísticos, antropológicos y sociales.
- la reactivación de la organización indígena.
- el incremento de la presión social (Yáñez C., 1987)

En el hecho, la característica de esta tendencia es: "considerar a la lengua nativa como un mecanismo de transición de la cultura del grupo a la sociedad dominante . . . Traduce los contenidos de la lengua oficial a la lengua nativa en base a un sólo contenido . . . " Esta modalidad, añade:

"excluye las categorías y esquemas de pensamiento de la cultura, sometidas a procesos de dominación, ya sea por desconocer sus características o por intentar acelerar los procesos de integración". Ofrece, por lo tanto, serios riesgos a los pueblos indígenas, que la autora enumera, siendo quizás uno de los más complejos, el que a su juicio: "este tipo de educación cierre los canales para que surja la institucionalidad indígena" (op. cit. pp.55-57), que a juicio de otros autores: "ha producido la distorsión de la comunicación intercultural y también ha producido un efecto de autopercepción minusvalorada" (Cr. Sergio Nilo).

Venezuela, a diferencia de Perú, habría oficializado desde 1979 un régimen de Educación Intercultural Bilingüe para las comunidades indígenas adaptado a las características socioculturales de cada grupo étnico (Giménez A., 1982: 244), pero se conoce más bien su propuesta y no sus resultados. Se pretende la participación del indígena en la planificación e implementación del sistema, la consolidación del patrimonio cultural de los pueblos y promover la participación de la población indígena en la vida nacional (op. cit. 245).

Mosonyi (1982), quien habría apoyado un proyecto de educación bilingüe intercultural entre los guajiros en Venezuela, aclara que Educación Bilingüe, Educación Bicultural y Educación Intercultural son conceptos diferenciables.

La educación, solamente Bilingüe -dice- sirve tan sólo de vehículo para la adquisición indirecta de la lengua y cultura nacionales. La Educación Bicultural enseña paralelamente ambas culturas, la indígena y la nacional, pero no establece articulación y conexión entre ellas,

manteniéndolas superpuestas, separadas y como incompatibles en la mente del educando . . . Educación Intercultural Bilingüe, en cambio, supera ambas separadas. En Venezuela esta tendencia se estaría aplicando en el guajiro con excelentes resultados, sin embargo, está lejos de generalizarse a nivel nacional (Mosonyi, 1982: 296).

En Ecuador, por su parte, se llevan a cabo experiencias de Educación Bilingüe y de Educación Bilingüe Intercultural. Moya (1988) informa que desde 1975 con el Proyecto Misión Andina se habría dado un uso al menos instrumental a la lengua y a algunas manifestaciones culturales de los quichuas en el marco de experiencias cooperativas y micro-empresariales impulsadas desde el Estado. Pese a este carácter, esta iniciativa fue relevante, ya que la instancia estatal había delegado al Instituto Lingüístico de Verano, desde 1953, toda la política de investigación antropológica lingüística, así como acciones encaminadas a desarrollar proyectos experimentales de educación bilingüe. Siguiendo esta tendencia modernista, el Estado reforma la constitución en 1978, y reconoce en ella la multiculturalidad como patrimonio histórico y como base de la identidad nacional. Con este fundamento, añade la autora, se constituyen en 1980 organizaciones indígenas como la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazona Ecuatoriana (CONFENIA); la Coordinadora Nacional de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACMIE), la que se transforma luego, en 1986, en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). La educación Bilingüe no estuvo ausente como oferta de intercambio entre ambos tipos de entidades, según la autora, si bien se habría llevado a cabo un subprograma de alfabetización quichua bajo el gobierno de la década del ochenta. Este subprograma habría producido efectos demostrativos en el sentido de que: "es posible y positivo emplear las variables lingüístico culturales en la

alfabetización de poblaciones indígenas" (op. cit. p. 17). En esta misma línea se crearon los Institutos Normales Superiores Bilingües en 1980 y un año más tarde aparece el acuerdo ministerial que dispuso: "oficializar la educación bilingüe bicultural estableciendo en zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios, donde se imparte una instrucción en los idiomas castellano y quichua". Asimismo, una nueva reforma a la constitución, de 1983, dispone que en áreas de predominante población indígena se usará como lengua principal de educación el quichua u otra lengua vernácula y el castellano como lengua de relación intercultural. En 1982 se examina la posibilidad de desarrollar escuelas bilingües interculturales en la sierra quichua del Ecuador iniciándose en 1985 el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de carácter experimental en ocho provincias serranas. El llamado modelo MACAC, sin embargo, no prosperó y el de Educación Bilingüe Intercultural cumplió en 1988 tres años: funciona en 75 comunidades y cuenta con el primero y segundo grado.

Según la información de Ruth Moya, este proyecto ha integrado a 135 maestros bilingües, los que atienden un total de 1711 estudiantes; desde octubre de 1989 se integrarán a este modelo educativo los maestros rurales hispano-hablantes.

En la opinión de esta autora, la intervención estatal ha sido manifestada, no para favorecer las finalidades de las organizaciones indígenas, sino para asegurar su prevalencia a través de estas innovaciones.

Creemos interesante incorporar en este momento la visión de, precisamente, dos organizaciones indígenas ecuatorianas, a fin de profundizar estas interesantes tendencias educacionales: la bilingüe intercultural y la bilingüe propiamente tal.

José Caiza, a quien ya citáramos previamente, denominó al modelo que promueve, educación bilingüe autogestionaria (1988). En la comunidad de Monoloma, nos dice, hicimos la primera escuela (1968), el maestro fue alguien voluntario que aún no terminaba la escuela, pero que sabía leer y escribir. Este ejemplo fue escogido por otras nueve comunidades haciendo un total de diez escuelas en 1976. Con el apoyo de la iglesia, y en la actualidad con una asesoría externa, algunos miembros de estas comunidades de la provincia de Bolivia, constituyen una organización que incluye como preocupación central, la de mantener y mejorar las escuelas propias. Caiza recalca que la diferencia con las escuelas fiscales, que tanto los hizo sufrir anteriormente, es que éstas son escuelas de la comunidad y para la comunidad. La organización llegó a pagar a sus maestros e instó a los padres a participar en todas las actividades educativas, logró también que las instituciones educacionales las reconocieran e incluso apoyaran económicamente. Los objetivos de la Educación Bilingüe que él expone y que serían la expresión de las comunidades, son:

- El sistema educativo no debe hacer que los estudiantes se vuelvan ajenos a la familia, a la comunidad y a la organización "Runacunapac Yachana Huasi";
- La relación entre el profesor y el alumno debe ser de compañeros;
- Los programas de estudio deben ser elaborados luego de una investigación de la vida de los indígenas de la zona;

-Los textos escolares deben estar escritos en quichua y en castellano, **éste como segunda lengua;**

-La escuela debe formar a los hijos para que sean futuros miembros de la organización;

-Nuestra educación debe fortalecer la organización comunitaria a la "Runacunapac Yachana Huasi";

-También ella debe terminar con el alfabetismo de la zona y profundizar la identidad cultural del pueblo indio y lograr que tengamos una "relación mutua con otras culturas del país" (1)

Los especialistas Jorge León y María Eugenia Quinteros, del centro de Documentación e Información de los Movimientos Sociales del Ecuador, interpretan la experiencia de este proyecto de educación bilingüe como un proceso de afirmación de la identidad étnica; la educación no tiene en esta situación -dicen- un valor en sí, sino como un espacio de disputa y búsqueda del poder político, primero respecto de las escuelas fiscales y luego de la sociedad mestiza y blanca, como reacción incontrarrestable a los diversos mecanismos de coacción y de expoliación a que éstas habían sometido a aquéllas. Es esta orientación la que permite explicar que al comienzo se halla aceptado usar las mismas estrategias educativas de la escuela fiscal, incluso la lengua castellana.

Reconocen que actualmente los principales esfuerzos apuntan a la formación de los maestros a quien la organización ha definido incluso su perfil profesional. Intentan también fomentar un programa educativo propio y endógeno, que incluye la preparación de textos y que se centra en el niño.

Específicamente, el programa se basaría en tres ámbitos : el niño, la lengua vernácula y la cultura quichua.

La Federación de Centros Shuar, por su parte, que con la ayuda de algunos salesianos elabora su primer estatuto en 1961, demanda del estado: "la implementación de una política de Educación Bilingüe Intercultural permanente, que supere las limitaciones de la castellanización y asimilación lingüística y cultural" (Puwáinchir, 1988). (1)

Esta organización reconoce que los propósitos estatales son amplios, pero se hace evidente la carencia de un curriculum especial que contemple la necesidad y característica de los grupos beneficiarios, ya que pese a ello, la educación es todavía aculturizante e impositiva. Por el contrario, la Educación Bilingüe Intercultural debe utilizar códigos lingüísticos, matemáticos y de imágenes como medios de comunicación, para hacer de la educación un medio de construcción de la comunicación y de la cohesión étnica, de fortalecimiento en la identidad cultural y de conocimiento de otras culturas. El representante de los Shuar no proporciona antecedentes acerca de la aplicación de las experiencias bajo este enfoque educativo; sí lo hace respecto del programa radiofónico bicultural shuar y aquéllos implementados por entidades misioneras con el apoyo del I.L.V. A estos últimos, le atribuye un papel asimilacionista unilateral y un medio más de subordinación del sector indígena al sector dominante. El sistema de educación radiofónico bicultural Shuar, en cambio, orientado a fortalecer los idiomas vernáculos de las minorías étnicas, nace de una necesidad concreta y sentida: "lograr una educación shuar ecuatoriana para la promoción total del shuar en su ambiente . . ." (op. cit. p. 17).

Este programa parte en 1972 con un equipo de telemaestros shuar y un alumnado de 506 escolares de primer grado de primaria y un coordinador general. En 1988, ya esta organización adopta el carácter de Departamento Autónomo, oficializado en 1979 y luego en 1982, con un alumnado de 4.519 participantes en 187 escuelas primarias 39 paralelos de ciclo básico de secundaria con 731 alumnos. La sintonía es nacional e internacional. Por sus logros ha obtenido un premio de Unesco. No obstante ello, los Shuar aspiran a la práctica integral de la educación bilingüe intercultural donde se usan alternadamente las dos lenguas y las dos culturas.

COMPARACION DE MODELOS EDUCATIVOS EN EL AREA ANDINA

según Consuelo Yáñez, 1987.

Cuadro N° 2 :

En la teoría educativa que propone esta autora pueden detectarse como principales criterios de diferenciación, la orientación última de las acciones educativas ya sea que apunten a la asimilación o a la diferenciación, el papel se le asigna a las lenguas y culturas vernáculas y los métodos de enseñanza de las ciencias. No es el problema de si se usan o no las lenguas vernáculas, sino de cómo se usan y para qué propósitos.

Dificultades y debates en torno a Educación Indígena

Cada una de las experiencias innovadoras han encontrado dificultades en su implementación. Estas van desde las socioestructurales,

como la falta de apoyo estatal y organizativo, hasta las cotidianas concernientes a la imposibilidad por parte de los maestros para desempeñar la amplia gama de roles que las innovaciones les exigen.

La complejidad de las dificultades dependerá así de quienes las formulan y de los aspectos que consideren más cruciales en la experiencia. Así, el grupo que implementa el modelo de educación bilingüe autogestionario en Ecuador, estima que lo que les inquieta es la preparación de los maestros, que conciben como el principal responsable de lo que pasa en el aula. También les preocupa la formulación de su propio programa educativo, tarea para la cual no se sienten suficientemente preparados y aún más, sus relaciones con el Estado, a quien perciben como una amenaza permanente.

Los especialistas que han evaluado el proyecto estiman que las principales dificultades de éste provienen del aula, de la comunidad y del Estado, coincidiendo con la percepción de los propios actores. La pugna por mantener la educación como un espacio propio, implica una lucha constante y ardua. Para el pueblo Shuar, el desafío mayor está en lograr la autodeterminación integral, ya que confían plenamente en sus propias fuerzas, si bien ellos afirman no poder hipotecar el futuro, pues éste depende de Dios.

Más allá de las experiencias concretas, los especialistas visualizan diversos tipos de impedimentos para el progreso esperado de la Educación Indígena. Así, Koole (1988) sitúa el debate señalando que a su juicio la causa principal del estado atrasado de este tipo de educación es la característica de las sociedades nacionales y que consiste en su tendencia a

perpetrar la desigualdad entre las culturas: ". . . es una sociedad que está estructurada por su dominación sobre otras culturas . . .", dice. De aquí que él haga hincapié en la paradoja de cómo la gente de grupos dominados pueden participar en una sociedad que necesita de la desigualdad entre los grupos culturales. A este proceso él lo llama asimilación. Asimilación para él no sólo se refiere a los individuos que pierden su identidad cultural, sino más bien está ligado al proceso de dominancia de un grupo cultural sobre otros grupos, el cual permanece. La implicancia de estas consideraciones apunta al proyecto bilingüe bicultural. Él se pregunta ¿cómo enseñar el idioma castellano con el objetivo de fortalecer la posición de la gente indígena, sin contribuir a la asimilación? El marco de referencia de este autor obviamente es sociolingüístico, no estrictamente lingüístico; lo que exige no es sólo lograr una competencia lingüística, sino también una competencia comunicativa, específica a las culturas donde se habla cada idioma y también de la otra cultura donde el idioma vernáculo debiera hablarse. En definitiva este autor propone que el mayor escollo para la educación bilingüe bicultural es la actual posición social de la gente de habla vernácula; en otras palabras, él cree que en el terreno de la comunicación se realizan muchos de los procesos que son responsables en la continuidad de la desigualdad de los grupos diferentes (Koole T., 1988).

En una línea similar, pero con argumentos diferentes se sitúa Mosonyi; este autor comienza por explicitar concepciones diferentes, casi opuestas entre los lingüistas, que inciden a su juicio en la labor educativa hacia las poblaciones indígenas: la primera, es la clásica, de corte cientificista, que se mueve desde una perspectiva sociológica, cuantitativa y que al hacerlo asegura la desaparición de las etnias y de su lengua en el continente; la segunda, es la indigenista, activada desde las investigaciones

semánticas y etnocientíficas. Esta última postura es la que ha permitido apoyar las innovaciones educativas desde el conocimiento profundo de las culturas y de las lenguas indígenas. Incluso permitiría mantener el verdadero mecanismo de la educación intercultural, así como de la identidad socioétnica del grupo. De lo que se desprende, que los principales escollos para este tipo de educación derivan de nuestros conocimientos de las lenguas y las culturas y de la superación del complejo étnico de inferioridad (Mosonyi, 1982: 370-377).

Para Yáñez, las mayores dificultades estriban en la coexistencia de los modelos educativos, que tiende a confundir a las propias poblaciones indígenas. Denuncia también la falta de reconocimiento social de las culturas y de las lenguas vernáculas como vehículos de educación indígena y la dependencia de cada uno de los modelos a las condiciones sociopolíticas de los gobiernos. En lo particular y respecto del modelo de la educación bilingüe intercultural, detecta la falta de estudios culturales y lingüísticos y del proceso educativo, en lo posible, efectuado por los propios indígenas, la presencia de las trabas del sistema regular, de la discriminación racial y de los mitos relativos a "la pobreza" de las lenguas indígenas. Esta autora insta, finalmente, a superar posiciones extremas, como la neocolonialista y la del chauvinismo indianista (Yáñez C., 1987: 102).

Los autores se diferencian entre quienes toman en cuenta cada una de estas razones para planificar mejor su trabajo futuro en este campo y aquellos que, enfatizando fundamentalmente las dificultades socioestructurales, estiman que los resultados de la educación étnicamente diferenciada son aún muy escasas y quizás sus metas imposibles.

En otras palabras, las evaluaciones de las dificultades se observan unidas al tipo de expectativas y situación de los respectivos sectores que las exponen.

Síntesis Interpretativa

1. Aunque no ha podido revisarse la documentación de todos los países del continente, lo expuesto nos permite constatar la existencia de una educación étnicamente orientada. Lo prueban las innovaciones legislativas, las experiencias concretas, las reuniones especializadas internacionales que han permitido afianzar los avances y denunciar irregularidades. En este tipo de educación especial, han adoptado el papel de actores principales, el Estado, las instituciones privadas, especialmente la iglesia de base, las organizaciones indígenas, los centros de investigación nacionales e internacionales y en menor grado, las universidades.

Entendemos aquí por educación étnicamente orientada a toda iniciativa que tome en cuenta algunos de los rasgos culturales propios de los pueblos indígenas y la homologamos, por tanto, a la Educación Indígena. Pese a sus orientaciones diversas, establece un corte respecto a la tradición que ha sido interpretada con justa razón por algunos especialistas: "psicológicamente aberrante, pedagógicamente ineficiente y socialmente indeseable" (Salas A., 1983: 59). Representa también un avance respecto de aquella educación que adoptó el mismo nombre a fines del siglo pasado, que perduró hasta los treinta primeros años de este siglo y que fuera impulsada por algunas órdenes religiosas. A diferencia de la contemporánea, esta última respondió a una aspiración explícita y estrictamente civilizadora, fue extranjerizante, con escaso apego científico y de dominio más bien privado por parte de estas órdenes

religiosas (Durán, T., y Ramos, N. 1988).

2. Desde un punto de vista ideológico general, las experiencias contemporáneas de la educación indígena que hemos identificado, podrían corresponder a dos principales tendencias:

- la que se orienta hacia la asimilación e integración asimilacionista de los pueblos indígenas a las sociedades nacionales.

- la que, tomando en cuenta la lengua y cultura vernácula, pretende establecer un diálogo más o menos igualitario con la sociedad y cultura occidental, o con las sociedades nacionales.

Dentro de la primera tendencia se inscribirían, las experiencias de educación bilingüe implementadas desde las políticas estatales, con o sin apoyo de organismos especializados, nacionales o internacionales. Dentro de la segunda, estarían presente los mismos actores, fundamentalmente los especialistas indígenas, las organizaciones y, hasta ahora, iglesias de base de orientación católica, adscritas a la educación bilingüe bicultural y, especialmente, a la educación bilingüe intercultural. Mientras la segunda tendencia generará proyectos indígenas autogestionarios, incluso vinculados al Estado y a la tradición escolarizante occidental, la primera transcurre básicamente en las escuelas fiscales o gubernamentales, sin cambiarlas sustancialmente.

En esta clasificación se observa la constancia de la enseñanza bilingüe, si bien, como ya se ha dicho, con distintas orientaciones. Esto es, la enseñanza bilingüe no es condición *sine qua non* de la tendencia asimilacionista y en manos de las organizaciones indígenas, puede

constituir una vía de tránsito hacia la educación bicultural y aun de la intercultural.

Las dos tendencias en referencia han sido incluidas por los especialistas en los modelos educativos de transición y de mantenimiento, respectivamente (de Vries L., 1988). En este contexto, la segunda tendencia o modelo cuenta con la mayor adhesión, si bien se reconoce el predominio de la primera. Lo mismo ocurre respecto de la importancia asignada a ambas, respecto de la tradicional.

3. El ordenamiento sincrónico anterior se desarticula si introducimos la visión histórico-geográfica y, especialmente la evaluativa. En primer lugar, casi ningún país presenta un apoyo institucional sostenido e integral, tampoco se aprecia una secuencia evolutiva clara entre una y otra tendencia e incluso entre una y otra experiencia. La complementación entre los países se ha hecho presente muy ocasionalmente y en estas ocasiones las experiencias han fracasado (caso de la guía didáctica de Educación, el M. A. E.) Los países han debido recurrir a los aportes extranjeros cuando pretenden implementar proyectos de cierta incidencia y continuidad. Desde este punto de vista, las principales dificultades para la concretización de las dos tendencias señaladas parecen provenir de las características socioestructurales de las sociedades nacionales; de sus políticas generales y educativas; de sus corrientes internas de pensamiento, que todavía encierran principios raciales, actitudes discriminatorias y esquemas racionalistas rígidos.

En el plano evaluativo de las experiencias, un destacado papel le cabe a las comunidades indígenas pero su posición también ha sido variada; cuando se implementan planes y desde fuera no son bien

informados, los rechazan; cuando participan activamente en su gestión y desarrollo, enfrentan tropiezos por mantener el esquema escolarizante oficial que les exige conocimientos y habilidades del que aún no disponen; cuando logran desasirse de este esquema, se ven enfrentadas a la crítica y ataque de la sociedad no indígena y también de sectores de las propias comunidades indígenas. En estos procesos la enseñanza de las lenguas adquiere extrema complejidad ya que el comportamiento cultural y lingüístico de las etnias no es homogéneo. Así, varios proyectos bien intencionados han fracasado y otros no superan el carácter casuístico y discontinuo.

4. No obstante la realidad anterior, el proceso de diferenciación de las tendencias a partir de las experiencias llevadas a cabo en el continente, permite reafirmar la hipótesis que propusiéramos en la apertura de esta Jornada acerca de la emergencia de una cultura educacional indígena americana. Precisamos sus principales componentes.

En primer lugar, ha habido un desplazamiento gradual, si bien no eliminación de ciertas creencias en torno a las poblaciones indígenas, que predominaron aun entre especialistas: que estas poblaciones desaparecerían irremisiblemente junto con sus lenguas; que necesariamente ellas debían y podrían movilizarse en el sistema a través sólo de la lengua oficial de las naciones; que las culturas indígenas son arcaicas y representan sólo el pasado, etc.

Tanto el fracaso del sistema con los indígenas, como su persistente presencia, han exigido un cambio de actitud de quienes, ya sea por razones administrativas o ideológicas, han debido trabajar con ellas.

Incidentalmente algunos gobiernos han otorgado legitimidad relativa y estatus de patrimonio cultural a las lenguas vernáculas.

Conjuntamente con los hechos mencionados, merece especial mención aquí, el bagaje intelectual y sociocultural que ha ido incrementándose en los últimos veinte años en torno a esta temática. En el área especializada incluimos los conceptos, algunos de los cuales ya se han expuesto aquí, los debates en torno a sus alcances, las teorías que indicarían la presencia de corrientes sistemáticas de pensamiento y, especialmente, la primacía de ciertas creencias y valores, como aquellas que rezan: "la cultura es herencia de todos los pueblos"; "las lenguas indígenas constituyen patrimonio cultural y pueden ser, al igual que las lengua europeas, vehículos de educación" etc. Ha habido también un reconocimiento y una actitud favorable para difundir las realidades pluriculturales de los países del continente, corriente que ha logrado contraponerse en alguna medida a la pertinaz tendencia a la homogeneidad y al intento de unificación nacional basado en esta falacia. En la arena sociocultural y sociopolítica de las naciones, se debaten corrientes que propagan la autodeterminación de los pueblos indígenas, su integración consciente y en una posición igualitaria con aquéllas que propugnan su necesaria asimilación. Esto quiere decir que mientras la mayoría de la población blanca y mestiza continúa orientándose por concepciones tradicionalistas del indígena, existen algunos sectores que las están cambiando. Las organizaciones indígenas han permitido intercambios fructíferos pero no han dejado de hacerse presente también aquellas concepciones que incitan a la ruptura con las sociedades nacionales. En síntesis, la problemática educacional hacia la población indígena atrae y refleja la pugna secular entre el indígena y el occidental.

En relación al pasado, esta pugna ha logrado instaurar en el presente la verdadera comunicación intercultural, que fuera sólo ocasional entre el español y el indígena (Durán, T. y Ramos N., 1986). Este importante logro sólo ha sido posible, a nuestro juicio, por el persistente esfuerzo del indígena por entender y aceptar la escuela sin perder totalmente su identidad cultural y por el apoyo de aquellos sectores que, superando posiciones etnocentristas, han salido a su encuentro. Por supuesto, encontraremos sectores que sobredimensionan sus logros o los usan para perpetrar posiciones ideológicas, pero ello no anula la comunicación intercultural real que ya se ha entablado.

5. En cuanto a los desafíos que el fenómeno plantea, es conveniente también situar éstos en los dominios correspondientes. En el sociocultural, una de las tareas de mayor relevancia que se vislumbra, es la de aprender a aceptar la idea de la diversidad cultural y vivirla integralmente en beneficio de quienes constituyen minoría social. En este campo se requiere incrementar y mejorar las investigaciones de la cultura y de las lenguas oprimidas, para constatar la riqueza que ellas encierran y descubrir hitos de comunicación intercultural. En relación a las investigaciones, el desafío para los especialistas estriba en permitir la difusión y dominio de sus métodos por no especialistas y especialmente, el acceso que ojalá sea cada vez mayor, de investigadores indígenas. En conjunto, no tan sólo deberían emprenderse estudios básicos, sino observar controladamente las experiencias que se están realizando, para detectar las principales dificultades del proceso y proponer soluciones adecuadas.

Pero lo más importante que hemos aprendido de esta revisión somera es que la complejidad de la problemática es enorme; está entroncada con todas las áreas de conflicto entre la sociedad occidental y la indígena. En otras palabras, la educación indígena en América Latina comparte el carácter dual y controvertido del fenómeno de la educación pública en nuestras sociedades, esto es, de ser determinado por las estructuras sociopolíticas y culturales poseyendo a la vez la posibilidad de determinar las áreas bajo su directa influencia; e incorpora a su naturaleza, el conflicto secular entre lo occidental y lo indígena, abriendo, al mismo tiempo, vías de acceso y cambio respecto de ambas.

La tarea que se vislumbra para los países que todavía no cuentan con experiencias reales de comunicación intercultural, entre ellos Chile, es ponerse al día en esta cultura representacional y tratar de aplicarla en las experiencias concretas que, aunque casuísticas, debieran prevalecer, tras la meta de no restarse a esta filosofía occidental renovada, que no sólo reparará un daño a los indígenas, sino que permitirá una salida existencial a sus propias contradicciones.

Nota : La autora cuenta con el material bibliográfico y experiencial del 46° Congreso Internacional de Americanistas, Simposio de Poblaciones de Habla Vernácula y Educación, realizado en Amsterdam, Holanda, en julio de 1988. Pero la experiencia más importante en el campo de la educación indígena bilingüe intercultural la obtuvo de las Escuelas atendidas por el Equipo de Misiones de la Conferencia Episcopal Paraguaya entre 1987 y 1988. En Chile, en 1987, cuando la Fundación Instituto Indígena solicita su aporte en el proyecto educacional del proyecto educativo del Liceo Guacolda de Chol-Chol, Temuco.