

DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: ETAPAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA

SONIA COMBONI SALINAS*
JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ

RESUMEN: Este artículo trata de recorrer el largo camino que ha ido desbrozando la educación indígena en su trayecto por constituirse en una alternativa que reconozca y exprese las culturas que representa. Esta discusión implica una problemática que va más allá de los simples contenidos y temáticas o lenguas en las cuales enseñar, es decir el qué, cómo y cuándo enseñar; implica un debate que va desde las comprensiones de lo que significan las culturas en contacto o en conflicto, el diálogo intercultural, el sentido de las lenguas hasta la construcción de la identidad en la diversidad social y en un mundo donde lo local se funde con lo global, que le da nuevos sentidos a las viejas formas de construir lo social, lo cultural, lo económico y lo político.

Palabras Claves: Interculturalidad; Identidad; Educación; Bilingüismo; Etnicidad.

La discusión sobre la importancia de la construcción de una verdadera democracia resurge y cobra fuerza en el contexto de las profundas transformaciones que vive el planeta. Esta discusión pasa por el reconocimiento de la composición heterogénea de nuestras naciones y el derecho de los diferentes pueblos a su autodeterminación y al respeto de las diferencias como parte de una coexistencia pacífica. En las últimas dos décadas hemos presenciado dos movimientos que, en apariencia, se mueven en direcciones opuestas, pero que en el fondo forman parte de una sola realidad: por un lado, la acelerada globalización que se caracteriza por una cada vez mayor integración de los capitales, el comercio, la división mundial del trabajo, las tecnologías y los medios de comunicación, así también el

* Los autores son Profesores Investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México D.F. *E-mail:* scomboni@cueyatl.uam.mx/jjuarez@cueyatl.uam.mx

mundo enfrenta grandes desafíos, que se resumen en: el estancamiento de la economía; disparidades económicas cada vez más grandes entre países ricos y pobres; el desplazamiento que padecen países y grupos sociales por las guerras y los conflictos civiles, así como el progresivo deterioro del medio ambiente y el crecimiento desmedido de la población mundial; por el otro, la creciente afirmación de una diversidad cultural, étnica y lingüística, que en tiempos anteriores parecía desvanecerse bajo la presión homogeneizadora de los estados nacionales.

Estos nos obliga a repensar nuestras escalas de percepción y análisis donde la tradicional división entre lo local, lo nacional y lo global (o internacional) ya no se sostiene, esto nos lleva a abandonar las dicotomías bipolares excluyentes, que apuntan a resultados de la homogeneización, como homogeneidad-heterogeneidad, integración-desintegración, unidad-diversidad. En cambio, la vertiginosa mundialización nos sugiere conceptualizar la cultura global “en términos de diversidad, variedad y riqueza de los discursos, códigos y prácticas populares y locales que se resisten y contestan (“play.back”) la sistematicidad y el orden” (Featherstone, 1990, p. 2). En este contexto, parecería ser que son los dispositivos sociales estructurantes de la vida cotidiana los que, en última instancia, definen la naturaleza social, política y cultural de esta controvertida relación entre diversidad o heterogeneidad cultural y educación.

A pesar de ello, poca es realmente la atención que se le ha prestado a tal diversidad en cada uno de nuestros países, sea en el ámbito jurídico, en general, o en el cultural y educativo, en particular. En la práctica, la acción escolar, por ejemplo, ha estado dirigida a plasmar ese anhelo de latinidad a expensas de todo aquello que se alejara del paradigma homogeneizador. Así, la acción de la escuela se enmarca todavía dentro de un esquema político-cultural mayor basado en el ideal de un Estado-nación que busca la construcción de una nación igualitaria, armoniosa y fraterna organizada en torno a una sola identidad mestiza y occidental; con una sola historia expresada a través de una cultura y una lengua universal y única. Es a través de la acción homogeneizadora de la escuela que los pueblos americanos alcanzarían el ideal de desarrollo estable y democrático deseado y podrían entonces incorporarse a la modernidad europea, sin rémoras que amarren o detengan la posibilidad de acceso a la edad de la razón latina. La cual estaría marcada por la opción de convertirse en consumidores de los productos de la ciencia y la tecnología, en tanto que son los conocimientos los que constituyen la mercancía, objeto de apropiaciones adscritos al poder constituido en el nuevo orden geopolítico mundial. Es la capacidad de producir este tipo de mercancía, que otorga la capacidad

social, cultural, económica y política a la población, de esta manera, la mano de obra latinoamericana, ha perdido, inclusive su valor simbólico.¹

Las minorías étnicas, o pueblos indígenas, más allá de su número o representatividad, ya no pueden ser reducidas a las “catacumbas”, al silencio, a la exclusión y a la pobreza extrema, por el sólo hecho de ser diferentes y no responder a las características específicas del proyecto nacional mestizo-criollo construido a partir de un neocolonialismo, aún no sobrepasado. Frente a esta situación, se impulsa como una alternativa más frente a esta exclusión diversos proyectos educativos que incorporan la heterogeneidad como riqueza y como dinamización curricular, estableciendo el derecho lingüístico, como derecho humano de las poblaciones minorizadas.

Ya no es posible comprender la diversidad como tenaz resistencia al cambio, como un atrincheramiento de las minorías en sus zonas de refugio. Hoy en día sus reivindicaciones se formulan en términos de los derechos modernos, tanto en países industrializados como periféricos: y los movimientos de los subordinados se apropian cada vez más de los temas nacionales y globales. La educación se convierte en una primera reivindicación de los pueblos oprimidos y en ella buscan plasmar sus propias formas de organización del conocimiento, de la cultura y de construcción de su identidad pero no fuera de lo que implica la construcción mundial de los avances científicos y tecnológicos.

Este artículo, trata de recorrer el largo camino que ha ido desbrozando la educación indígena en su trayecto por constituirse en una alternativa que reconozca y exprese las culturas que representa. Esta discusión implica una problemática que va más allá de los simples contenidos y temáticas o lenguas en las cuales enseñar, es decir el qué, cómo y cuándo enseñar; implica un debate que va desde las comprensiones de lo que significan las culturas en contacto o en conflicto, el diálogo intercultural, el sentido de las lenguas hasta la construcción de la identidad en la diversidad social y en un mundo donde lo local se funde con lo global, que le da nuevos sentidos a las viejas formas de construir lo social, lo cultural, lo económico y lo político.

Hacia una construcción de la comunicación intercultural en educación

En este proceso las ideas acerca de la universalidad de ciertos conocimientos, valores, bienes o servicios – como el de la educación – entran en crisis o, al menos, son objeto de agudas controversias. Pero si las nociones de universalidad entran en crisis ¿cómo trabajamos las de la diversidad o

heterogeneidad?, No resulta tan sencillo salir al paso con la respuesta obligada de que, para nuestros países, es necesario buscar la unidad en la diversidad. De hecho hay una gramaticalización de la expresión misma “*unidad en la diversidad*”, pues su sentido se vacía si nos situamos en el contexto mundial contemporáneo. ¿De qué unidad estaríamos hablando? ¿Cuáles son los factores históricos, sociales, culturales, económicos o morales que harían esa unidad? ¿Es que *unidad y diversidad* se contraponen irreconciliablemente? ¿Es que – incluso – es posible el proyecto unitario en sociedades tan polarizadas como las nuestras, donde las grandes masas poblacionales están bajo los límites de la pobreza extrema? ¿Es que la noción de *diversidad* en la práctica sólo atañe a esas mismas masas oprimidas culturalmente y explotadas socialmente y cuya única reacción posible ante la vida es la hipótesis de la sobrevivencia?

Resulta imposible responder a todas estas preguntas en el marco de este trabajo, pero analizaremos algunas de las concepciones teóricas que nos permitan esbozar líneas de discusión que nos ayuden a comprender y profundizar más en la controversial relación entre heterogeneidad, cultura y educación.

En este sentido el pedagogo alemán Wolfgang Kueper,² dice que se puede lograr un compromiso entre *universalidad y endogenización*, en este sentido el fundamento de una proposición tal es el indudable reconocimiento de la diversidad cultural, pero las interrogantes se centran en la cuestión de si esa diversidad es *endógena*, esto es, si resulta de una dinámica propia y no como consecuencia de una *estructura universal*. La endogenización sería, en el pensamiento del autor, la conservación de la identidad cultural propia y tanto la endogenización como el desarrollo de las capacidades cognitivas y de descubrimiento constituirían condiciones necesarias para la cooperación científica entre mundos signados por desarrollos distintos. El uso del *know-how* local y la investigación de las realidades propias del país serían, además, necesarias para moverse en ese compromiso mixto entre *universalidad y autonomía cultural*, para lo cual, no sólo sería preciso desarrollar las instituciones locales de los países pobres, sino favorecer la cooperación “con igualdad”, denominada por Kueper como “*comunicación intercultural*” o “*interculturalidad*”. Señalemos de paso por el momento, que los matices de la noción de *interculturalidad* son tan ricos, pero al mismo tiempo recubren aspectos tan disímiles e incluso contradictorios, que es necesario volver sobre ellos en las reflexiones subsiguientes.

Es en este momento del debate en que se inscribe la reflexión sobre la *Heterogeneidad Cultural*, y también la que atañe a la *educación*

como un sistema, con su filosofía propia, sus metas, sus método y recursos, sus metodologías y personal especializado, sus propuestas de futuro, su comprensión del presente y del pasado, sus posibilidades y límites para proponer y acceder a los cambios necesarios en función de una sociedad que acorte sus abismos sociales y culturales.

A lo largo y a lo ancho del continente, se dan diversas concepciones y prácticas sociales en torno a la diversidad cultural y a la educación. Este panorama, amén de los diferentes grados de experimentalidad o consolidación de los procesos educativos en cuestión, de la cantidad y calidad de los recursos humanos existentes, de las intenciones y exigencias más particulares, etc., plantea encrucijadas tanto conceptuales como pragmáticas, si es que concordamos que se dan influencias recíprocas entre los niveles teórico y práctico.

Las concepciones sobre cultura, diversidad cultural y educación han dado lugar tanto a modelos – implícitos o explícitos – como a praxis educacionales también distintas, lo que da como resultado un verdadero abanico de posibilidades, con matices y rasgos propios, provenientes de los contextos específicos en los que ocurre el hecho educativo.

Pese a tal variedad de situaciones, y simplificando intencionalmente los resultados presentes, nos encontramos frente a modelos que plantean el uso de estrategias y mecanismos diferentes para resolver la cuestión de la heterogeneidad cultural y la educación. Estos modelos, podemos aseverar, enfatizan, cada cual, al menos los siguientes aspectos sustantivos:

1. El mecanismo de *la negociación entre la cultura particular y la educación para asegurar la sobrevivencia de los grupos culturales* en un marco en que la sociedad envolvente promueve la asimilación cultural;
2. el mecanismo de *la resistencia cultural y la asunción del conflicto social* para la redefinición continua del poder étnico social de los pueblos diferentes, en una trama de intereses sociales diferenciados y en la que la concreción de sus derechos civiles y culturales corresponde a la utilización, de distintas estrategias que ponen a prueba las posibilidades del poder;
3. el mecanismo que, partiendo de la resistencia y el conflicto, *afirma la identidad diversa* en la perspectiva de construir un poder alternativo distinto al generado por los sectores dominantes de la sociedad específica en la que esta identidad se procesa.

Los énfasis distintos corresponden a modelos educativo culturales también distintos. Aunque en cada uno de los tres modelos los énfasis son contemporáneos y coexistentes, desde un punto de vista epistemológico y de la historia de las ideas, en rigor equivalen a *momentos sucesivos* del debate.

Aún a riesgo de caer en simplificaciones, parece ser que el mecanismo (1) – que enfatiza en la capacidad y en la posibilidad de la negociación – ha sido descartada en los países latinoamericanos con un mayor desarrollo orgánico de los movimientos sociales de identidad étnica; así mismo este énfasis es desarrollado por minorías étnicas y/o por los países industrializados que apoyan esas iniciativas, mientras que los mecanismos (2) y (3) están presentes más bien en los desarrollos educativo culturales de aquellos países en los que los movimientos étnicos han logrado, desde hace no menos de dos décadas, consolidar sus posibilidades de actuación política en el marco de sus sociedades nacionales y han sido preferentemente usados por comunidades etnohistóricas con un significativo peso poblacional, así mismo con relación a sus respectivas sociedades nacionales. Lo que importa por el momento es añadir a la reflexión precedente otras que la complementan: los “*modelos*” resultan de las propuestas globales, o de algunos rasgos resaltantes de dichas propuestas, provenientes tanto del estado como de los movimientos sociales en las que, en unas y otras han influido, sin lugar a dudas, los desarrollos teóricos y prácticos provenientes de las ciencias sociales, especialmente – y parece ser que en este orden – de la lingüística, la antropología o la sociología y la pedagogía.

Es a partir de la lingüística que se ha reflexionado acerca de las imbricadas y estrechas relaciones entre la *lengua*, la *cultura* y el *pensamiento*. Estas nociones, en particular las basadas en las teorías de la relatividad lingüística de Sapir y de Whorf³ dieron lugar a proposiciones de que a partir de una lengua un pueblo, en particular, construye una cosmovisión particular y que ésta, a su vez, condiciona la actuación lingüística, el modo de seleccionar y adquirir conocimientos e informaciones, así como la conducta, el pensar y la propia satisfacción que produce el acto de pensar.

Cosmovisión, cultura y educación

A partir de estas premisas se realizaron estudios tanto lingüísticos como antropológicos y se expandió y generalizó la idea de que los pueblos diferentes y, en particular los indoamericanos, tenían su propia *cosmo-*

visión, distinta a la visión del mundo que poseen los pueblos portadores de culturas estandares de origen europeo.

Más allá de la crítica a la *relatividad lingüística* y cuyo resumen se ha esbozado aquí, la noción de las cosmovisiones tuvo una amplia aceptación, especialmente por parte de los propios intelectuales indígenas. Podría decirse que uno de los sustentos de los discursos sobre la *etnicidad excluyente* y uno de los rasgos que hace la heterogeneidad cultural es el de la *cosmovisión*. Es cierto que el concepto mismo de Cosmovisión recubre distintas aprehensiones y aproximaciones sobre lo peculiar de la cultura concreta, ya que puede abarcar desde la filosofía, la religión, la ética, la estética, la normatividad y el derecho consuetudinario o la organización social y el parentesco pasando por la empiria, el uso y desarrollo de los conocimientos e instrumentos y las técnicas aplicadas a problemas vitales, así como, actuaciones y valoraciones sobre la realidad. Un receptáculo y un modelador de esa cosmovisión es la lengua. En otras palabras la cosmovisión es definida por la cultura – en términos latos – y la cultura a la vez retroalimenta la cosmovisión, dándose una dialéctica permanente entre comovisión y cultura que hace difícil la separación de los dos aspectos.

Podría acotarse que una noción de esta índole encierra elementos tautológicos, pero, para el caso es lo menos importante, pues de lo que se trata es de identificar qué clase de conceptos son los que han alimentado los supuestos endógenos sobre cultura y lo que observamos es que ha ocurrido un proceso cuasi metafórico mediante el cual *cosmovisión* equivale a *cultura*. En la mayoría de proyectos de educación o de revitalización lingüística destinados a la población indígena, indígenas y no indígenas, asumen como uno de los objetivos de las acciones educativas concretas el rescate o la plasmación de esa *cosmovisión indígena* en sus propuestas o en los desarrollos de la lengua indígena. Habría que añadir en todo caso que asumir la cosmovisión como eje del curriculum acarrea problemas conceptuales en el manejo de la Interculturalidad, que, a su vez, es un fundamento para el curriculum de la educación bilingüe destinada a la población indígena.

Si bien desde el punto de vista analítico el sustento de la *cosmovisión* no se ha elaborado suficientemente, las políticas linguo-educativas y culturales se han enriquecido, con la noción de identidad de algún modo complementaria a la de *cosmovisión*. Esto puede ser ilustrado con el análisis de las reformas educativas recientemente implementadas en diferentes países de América latina o en las reformas e innovaciones incorporadas en los proyectos de educación indígena o Educación Intercultural bilingüe

introducidos en países como los andinos (Perú, Ecuador y Bolivia) Colombia, México, Guatemala, Chile, Paraguay y en menor escala Brasil. Al respecto destacan los proyectos de la zona andina,⁴ y en Guatemala, en donde, de manera explícita y por ley, la *cosmovisión-indígena* debe plasmarse en el currículum para la educación intercultural bilingüe destinada a la población indígena. Asimismo, se marca en los diferentes proyectos, que *los componentes básicos* del sistema intercultural bilingüe son: la *territorialidad* (derecho al territorio/tierra), la *cultura* y la *interculturalidad*, *las lenguas* materna y segunda. Los *componentes operativos* por su parte están constituidos por: la *comunidad* y su contexto, el *currículum*, *la cultura indígena* (y los conocimientos sobre la naturaleza y sus componentes, sobre matemáticas, sobre ciencias sociales, la tecnología, la mitología, las artes y las artesanías, la lingüística del idioma nativo, la pedagogía bilingüe y la psicología), las *culturas hispana y universal* (y el mismo tipo de conocimientos de tipo universal, es decir, occidental). En este sentido la idea de que la cosmovisión debe fundamentar el currículum es explícita.

El sentido de la lengua y la cultura en la educación

La teoría lingüística, a mediados de los años cincuenta, y bajo la influencia de Uriel Wienreich,⁵ elaboró el concepto de *lenguas y culturas en contacto* aplicado a situaciones de bilingüismo. Weinreich también desarrolló la idea de *lealtad lingüística* y la equiparó con la de *nacionalidad*: la lealtad lingüística, señalaba, es a la lengua lo que el nacionalismo a la nacionalidad, con lo cual suscribía plenamente el que los factores sociales pueden potenciar o inhibir las valoraciones sobre la lengua misma y sobre la comunidad social portadora de dicha lengua. Estas ideas, recogidas más tarde por otros lingüistas y pedagogos de tradición lingüística o antropológica sirvieron para recrear el concepto de *culturas en contacto*, especialmente en Canadá y Estados Unidos.

En el caso de Canadá, Arlene Stairs,⁶ refiriéndose especialmente a escuelas indígenas Inuit y *mohawak* del Quebec, asume la existencia de las denominadas *culturas en contacto* y sustenta la hipótesis de la *negociación cultural* – de esas culturas en contacto – en el ámbito de la escuela indígena; la negociación, a su vez, constituye una alternativa a la asimilación de la cultura étnica por parte de la cultura dominante, produciendo adicionalmente una tercera cultura institucional escolar. La asunción del paralelismo entre las lenguas y culturas “en contacto” deja por fuera del análisis la complejidad social del “contacto” en sí, el cual, a menudo, es una confrontación de órdenes sociales contradictorias.

Si bien lo de “*culturas en contacto*” es una extensión de lo que ocurre con las lenguas creemos que ya desde fines de los años cincuenta y durante los sesenta, con Ferguson, la sociolingüística desarrolló un concepto mucho más rico, el de *diglosia*,⁷ que suponía un bilingüismo a partir de la existencia de dos variedades de una misma lengua, pero con funciones sociales distintas: la variedad alta (A) usada en contextos prestigiosos y la variedad (B) en contextos marginales. La absoluta delimitación de las funciones de estas lenguas en situación de diglosia aseguraban por su complementariedad la estabilidad de sus respectivos roles. En esta perspectiva fergusoniana el conflicto sociolingüístico está ausente en la medida en que los usuarios de estas variedades no cambian ni quieren modificar los roles sociolingüísticos de cada una de las variedades en cuestión. Más tarde, en 1967, Joshua Fishman,⁸ amplió el concepto de diglosia no sólo al análisis de variedades de una misma lengua sino a aquel que nos remite a lenguas sin nexo histórico alguno entre sí. Adicionalmente señaló que la diglosia podía estar acompañada o no de bilingüismo. Fishman, como lo hizo Ferguson, sostuvo que la delimitación de las funciones de las lenguas en cuestión aseguraba la estabilidad de ese tipo de bilingüismo.

Desde una perspectiva crítica, se puede señalar que el problema reside precisamente en el hecho de que la conflictiva y contradictoria situación sociolingüística involucra la existencia de elementos desestabilizadores constantes que amenazan la existencia misma de la lengua de “funciones bajas” cuyo corolario es la agresión cultural. El concepto de diglosia, a nuestro juicio, fue enormemente enriquecido a la luz de los análisis referidos a realidades sociolingüísticas españolas e hispanoamericanas. Para la situación catalana, tanto Francesc Valverdu como Luis F. Ninyoles,⁹ criticaron la noción de “estabilidad” de las lenguas en situación de diglosia precisamente debido al carácter colonial de la realidad socio-lingüística y desarrollaron la noción de “conflicto lingüístico”. Paralelamente en América Latina se desarrollaban ideas similares, al calor del fortalecimiento de los movimientos campesino-indígenas. Así en el caso de Ecuador y a partir de un estudio de caso sobre el bilingüismo quichua – castellano se argumentó acerca del riesgo de manejar nociones ahistóricas como designar a las lenguas como “A” y “B” y se sugirió la sustitución por “*lengua dominante*” y “*lengua dominada*”, respectivamente. Esta situación diglósica fue examinada como resultado de los *conflictos lingüísticos* coloniales y neocoloniales y, las funciones sociales de las lenguas, a partir de las estructuras locales y globales de poder.¹⁰ Casi al mismo tiempo se desarrollaban análisis similares para la situación peruana,¹¹ boliviana y, más tarde, para la situación mexicana.

En todos los ensayos sobre el bilingüismo de la región andina, especialmente de Ecuador, Perú y Bolivia, y en el marco de un amplio impulso a la normalización de las lenguas indígenas, no sólo se descartó la noción de *"equilibrio"* de las lenguas sino que además el carácter diglósico se extendió a sus literaturas, mostrando por ejemplo que la rica tradición oral de carácter mítico y religioso se designaba justamente como *"tradición oral"*, o *"folklore"*. Es por ello que, en una perspectiva de apoyo al desarrollo escrito de esta tradición mítica literaria se sustituyó *"tradición oral"* por *"literatura oral"*, lo cual significaba la definición de nuevos roles de la lengua vernácula y la adhesión a su enriquecimiento y desarrollo en el reconocimiento, ya mencionado, de que lenguas y literaturas vernáculas son diglósicas y están en conflicto.¹²

Lengua y literatura en los programas de Educación Intercultural Bilingüe

Creemos que los desarrollos en materia de educación primaria bilingüe en Ecuador, Perú y Bolivia y el hecho de compartir – al menos respecto a las lenguas quichua/quechua y aymará, avances y problemas similares, permitió una más ágil discusión sobre los problemas teóricos, técnicos y aplicados por lo que respecta a las "literaturas indígenas" se cuenta no sólo con la designación sino con un enfoque sostenido bibliográficamente en apoyo, sobre todo, a las habilidades de lectura de los niños indígenas inmersos en proyectos de escolaridad bilingüe.

La reflexión sobre la literatura indígena en nuestros países ha llevado a la consideración de que no podemos hablar de un solo tipo de literatura, la escrita en la lengua oficial, estamos frente a diversas literaturas nacionales.¹³ Se debe añadir que, en Ecuador, Perú y Bolivia ha ocurrido un interesante flujo de información e intercambio respecto a la creación de acuñamientos o neologismos pedagógicos en quichua/quechua, material que también ha servido de referente para crear terminología en aymará,¹⁴ particularmente en áreas curriculares específicas como la matemática¹⁵ y el lenguaje.

El desarrollo de la lengua escrita, el impulso a la escritura de la tradición literaria oral y la creación de la terminología básica que facilite la escolaridad es un rasgo común de prácticamente todos los proyectos de educación bilingüe a lo largo del continente. Sin embargo, cabe añadir que no siempre las poblaciones indígenas están necesariamente interesadas en el desarrollo de la lengua indígena en el ámbito escrito, y no siempre son idénticas las estrategias empleadas, pues, en muchos casos el fortalecimiento de la lengua indígena parte de la transferencia de habilidades

de la lengua oficial/dominante a la lengua indígena como parece ocurrir entre algunas comunidades indígenas mohawk canadien-se¹⁶ o de la amazonía brasileña.¹⁷ En otros casos se dan acuerdos binacionales para adoptar alfabetos y en general los desarrollos escriturarios, como es el caso de Perú y Bolivia, que han acordado usar la misma escritura para las lenguas *quechua y aymará*, o el caso de Ecuador y Colombia, que han llegado a similares acuerdos en el caso de la etnia awa-kwaiker.¹⁸

Identidad étnica, interculturalidad y conflicto cultural

En párrafos precedentes sugeríamos la importancia acordada en América Latina y en la mayoría de proyectos de educación bilingüe para la población indígena infantil o adulta – a la *identidad étnica*, a la *interculturalidad* y al *conflicto cultural*. De hecho el manejo de estas nociones es un rasgo esencial de los proyectos de Ecuador, Perú y Bolivia donde tanto sus sistemas educativos como sus proyectos educativos oficiales se denominan “*interculturales*”. En Ecuador las primeras experiencias educativas de escolaridad bilingüe, por ejemplo la de la Federación Shuar (Jíbaros), que se inicia a mediados de los sesenta (1964) y se expande a inicios de los setenta (1972) se denominó “*bilingüe*” y “*bicultural*”. También se denominaron “*biculturales*” las escuelas que entre los setenta y los ochenta fueron creadas tanto con el modelo norteamericano del ILV en la región amazónica y en la región quichua de Chimborazo, cuanto con el modelo del Instituto Interandino de Desarrollo, apoyado por AID y que actuó en la escuela quichua-castellano en Ecuador, de la misma manera se denominaron en México y Guatemala.

El paralelismo entre “*bilingüe*” y “*bicultural*” es evidente y el supuesto es que del mismo modo que “*bilingüe*” se relaciona con dos o más sistemas lingüísticos, “*bicultural*” significa que estamos frente a dos o más sistemas culturales, y, así como se puede adquirir otro sistema lingüístico también se puede adquirir otro sistema cultural. Esta tendencia de la lingüística aplicada concedía importancia a la lengua materna (LM) entendida como el “puente” que permitiría la “*transición*” para el aprendizaje de la segunda lengua. El razonamiento subyacente es que así como es importante el papel de la lengua materna también lo es el de la cultura materna y ambas, lengua y cultura maternas, facilitan el aprendizaje de la otra lengua y la otra cultura, respectivamente. En este sentido la cultura materna también se convierte en un puente, en elemento que favorece la transición para el aprendizaje cultural.

La crítica que se ha formulado a este tipo de educación bilingüe es que fomenta un *bilingüismo transicional*, puesto que su objetivo central es el pasaje de un idioma al otro. En la medida en que la cultura materna también es concebida como nexa con la otra cultura, a esta tendencia de la antropología aplicada bien podría llamársela, *culturalismo transicional*.¹⁹ La meta mayor, como se ve, es adecuar al niño (o al adulto) al otro contexto linguo-cultural. Otro implícito es que estos “puentes” facilitan el aprendizaje en general o la integración a la sociedad mayoritaria porque minimizan o eluden el conflicto.

Otro tipo de crítica señala que una persona puede ser bilingüe pero no “bicultural” o “intercultural”. Tal posición implicaría que el individuo bilingüe puede usar las dos (o más) lenguas pero ningún otro código cultural a excepción del suyo propio. La argumentación precedente no es lo bastante convincente y pensamos que la crítica debe insistir más bien en el peligro de empobrecimiento o desaparición que hay para las lenguas y las culturas oprimidas si éstas sólo sirven de nexa con la lengua y cultura dominantes sin procurar su propio desarrollo, previa la garantía de los derechos civiles a la población indígena. Además, éstas posibilidades *transicionales y transaccionales* ¿no corresponden, desde el punto de vista metodológico, a las nociones de la psicología empresarial que admite la *negociación* entre sectores opuestos (vgr. gerentes empresariales y obreros, dueños de la tierra y campesinos etc.), y fomenta la idea de que es posible restablecer el equilibrio (esto es las mismas relaciones sociales) previo un acuerdo con las partes?

Si no es posible responder a todas estas interrogantes es, sin embargo, posible sugerir que no son banales las diferencias entre los individuos o los sectores sociales diferentes y que las relaciones sociales establecidas entre ellos de facto son contradictorias. La capacidad de negociación, por otro lado, es el fruto de muchas otras cosas: asegurar la autosubsistencia, en primer término, garantizar el acceso a los bienes y servicios para lograr un bienestar básico, participar en la vida social, política y cultural de su entorno, etc. Por lo demás, aún suponiendo como cierta la posibilidad de la *transición-transacción*, en este tipo de modelo educativo no se potencia el desarrollo de las mismas lenguas y culturas y su empleo se reduce a las primeras etapas de escolaridad.

Por otra parte sería necesario formularse interrogantes que indagaran cuestiones como las que siguen: ¿Cómo no confundir “cultura” exclusivamente con “contenidos” educativos? ¿Cómo apuntar a otras búsquedas, por ejemplo: ¿De qué manera sistematizar los procesos de socialización para aplicar esos conocimientos a la socialización secundaria ocurrida en

el ámbito escolarizado? ¿Cómo y con qué recursos se aprende en una cultura determinada y cómo trabajar en esas características en tanto que argumentos pedagógicos? ¿Cómo se conoce y organiza el conocimiento? ¿Cuáles son las mejores vías de transición de lo aprendido? ¿Qué ventaja tendría un educando en su aprendizaje si partimos de recursos de la cultura oral? etc.

Resumiendo desde un punto de vista histórico, en la zona andina, como en otros países de la región, se comenzó utilizando la noción de *biculturalismo* para luego, como hemos visto, pasar a la de *interculturalidad*. La noción de *interculturalidad* fue aceptada con el significado de diálogo *respetuoso y equilibrado entre culturas*.²⁰ La adopción de esta categoría ha supuesto, además, un rechazo a la posición *integracionista* y la posibilidad de reforzar *la autonomía cultural*.²¹ Para el movimiento indígena la *heterogeneidad cultural* subsumida en el concepto englobante de *nacionalidades indígenas* plantea la necesidad de ese diálogo intercultural entre los pueblos indígenas y la sociedad mestiza.

Cuando en los años 80 se creó el subsistema de educación bilingüe, sobretudo en la zona Andina, ésta se adjetivó en primer lugar como “indígena” en segundo lugar como “*intercultural*” y, en tercer lugar, como “*bilingüe*”.²² En Perú la discusión sobre la *heterogeneidad cultural* presenta muchas similitudes con el caso ecuatoriano aunque también exhibe diferencias. Una noción compartida es la del *conflicto* y otra es la de la *interculturalidad* y, como en Ecuador, las nociones en cuestión presentan contradicciones que, a nuestro juicio, tienen que ver con la consideración de que *el conflicto ocurre en la sociedad pero que éste puede ser atenuado e incluso desplazado a través de la educación* (estrategias, contenidos, metodologías ...), sólo así se puede entender la *interculturalidad* suponga un diálogo cultural de igual a igual, entre las culturas y sus portadores sociales. En cambio, la diferencia con Ecuador reside en el planteamiento de que *la educación debe ser intercultural no sólo para los bilingües sino para todos los peruanos*, el cual es también compartido con Bolivia, como se ha venido expresando tanto en diversas reuniones que fundamentan la educación intercultural bilingüe (EIB), como en su reciente propuesta de reforma educativa.²³

Interculturalidad ¿diálogo o conflicto?

Volvamos un poco a la cuestión del conflicto cultural y la educación en el caso peruano. Ingrid Jung,²⁴ en su libro “Conflicto cultural y educación”, sostiene que *el contacto cultural es conflicto cultural en los*

Andes, y que la escuela significa, como lo señala también Ansión a quien la autora sigue, un “trampolín hacia afuera” de la comunidad, una vía de acceso a la modernidad. La contradicción implícita en la institución educativa reside en el hecho de que la escuela, no sólo es vista como un mecanismo para mejorar la situación individual, sino también para construir un proceso colectivo de bienestar. La contradicción se agrava cuando los agentes de la institución escolar representan una negación de los ideales colectivos y cuando al mismo tiempo la escuela no procesa los saberes locales para satisfacer las necesidades propias.²⁵ Otro nivel de contradicciones planteado por la autora es la paradoja de una educación bicultural y un *currículum intercultural*. El concepto de *interculturalidad* (del *currículum*, en un sentido lato de *currículum*) para esta autora tiene dos niveles de interpretación, el primero se refiere a la relación entre culturas, que ella ve como algo real en contextos como el norteamericano, donde migrantes de distinta procedencia deben relacionarse entre sí en el ámbito escolar, pero ve como algo no posible en situaciones como la escuela bilingüe en el sur andino del Perú, específicamente en Puno, donde los alumnos tienen una cultura que comparten plenamente en la vida cotidiana y sólo el maestro representa algunos elementos de la otra cultura o al menos de la cultura urbana. El segundo significado de *interculturalidad* es aquel ya mencionado del “diálogo cultural” abierto a la sistematización y uso de las experiencias propias de una etnia en particular y las ajenas, hecho conflictivo, dada la expoliación a la cultura nativa y las dificultades de transferir así como de incorporar el “saber occidental” en la vida cotidiana.

Pensamos que habría que añadir otro nivel de reflexión a la noción de *interculturalidad* (no advertido por la autora) pero que sí ha estado presente en la discusión boliviana y ecuatoriana: es el de *interculturalidad al interior de una misma etnia y entre etnias*, discusión muy importante a la hora de decidir cómo se va a diseñar el o los currículos para las modalidades bilingües pero también para el *currículum* de la población no indígena. Una reflexión adicional que es consecuencia natural de la aceptación de la presencia del *conflicto* es el que *la cultura no indígena no siempre es la cultura dominante* del mismo modo en que *tampoco el uso de la lengua oficial por parte de los sectores populares corresponde mecánicamente a los estándares normativos de la lengua oficial, y/o de prestigio*. ¿Si este es el caso para la mayoría de los países con altas concentraciones poblacionales indígenas, la pregunta es entre qué elementos, componentes, contenidos, rasgos y valores de las diversas culturas se va a establecer esa relación supuestamente dialógica? ¿Qué planteamientos se formulan frente a la

ciencia y a la tecnología? ¿Cuál es el criterio de apropiación y de pertinencia de esta apropiación científico-tecnológica y si, suponiendo un proceso de apropiación, es éste posible? Estas preguntas entre otras, nos muestran la versatilidad del concepto mismo, así como la necesidad de ampliar y redefinir propositivamente sus sentidos.

La discusión sobre la *interculturalidad se da* también en Guatemala²⁶ y las acotaciones hechas anteriormente a propósito de los casos boliviano, ecuatoriano y peruano pueden extenderse a este país y a otros de la región, como lo podremos comprobar enseguida.

En Colombia la identidad étnica o *etnicidad* es asumida como fundamento de la propuesta educativa oficial, al punto que la modalidad se denomina "*etnoeducación*".²⁷ El manejo de *etnoeducación* se basa en el concepto de *etnodesarrollo* sin embargo no se ha excluido aquí el de *interculturalidad*. Veamos los matices de esta última noción. En la propuesta colombiana se denomina cultura A a la cultura dominante o hegemónica y B a la cultura dominada, lo que significaría una *interculturalidad desigual*. La cultura dadora sería la cultura A y la receptora la B; ésta última estaría en relación de dependencia frente a la primera porque la cultura hegemónica reproduce e impone sus propios recursos y prácticas. Frente a este horizonte la etnoeducación propone asumir un *nuevo concepto de interculturalidad, que significaría interrelación en lugar de dependencia*: "En oposición a la interculturalidad desigual asumimos un concepto de interculturalidad centrado en relaciones diversas y múltiples de las culturas, donde la autonomía en las selecciones culturales esté orientada por principios como legitimidad de conocimientos, saberes y organizaciones sociales".²⁸ Esta nueva dimensión de *interculturalidad*, a más de significar interrelación y horizontalidad, implica contacto en lugar de aislamiento entre las culturas, pluralidad cultural, participación social (en especial en el propio ámbito escolar), generación de prácticas sociales, productivas y comunicativas, apropiación selectiva de otras prácticas y experiencias, así como legitimación de los saberes culturales propios y de las lenguas indígenas.²⁹

En este contexto, la interculturalidad forma parte de la etnoeducación que, a su vez, se entiende como "*horizonte socializador*" y problematizador de la realidad que se busca transformar en favor de la población indígena. Es decir que las condiciones de deterioro del hábitat y la migración por diversas causas, han redefinido las relaciones familiares. Todo esto nos permite entrever cómo la familia, la comunidad y el medio juegan un papel fundamental en el proceso de constitución de un programa educativo, en términos de la cultura, de las formas de trabajo, en términos de los procesos de comunicación de estas comunidades,

familias y regiones en las cuales se ubican las etnias: “La etnoeducación busca una transformación, a través de la forma de pensamiento que va a cambiar prácticamente la educación y que la enfoca propiamente en el ámbito indígena: esa educación va a servirnos a todos, pues debemos volver a educarnos en nuestro propio medio, para lo cual tenemos que hacer más investigaciones etnoeducativas, de mitos de origen, costumbres sociales e interculturales ... Cuando hablamos de interculturalidad, tenemos que partir del conocimiento y del respeto por la cultura propia para estar en capacidad de conocer, valorar y criticar las otras culturas. La interculturalidad presupone también, el reconocimiento del indígena como miembro de la sociedad y, por ende, con todo el derecho a actualizarse tecnológicamente”.³⁰

El programa también habla de las reformas de la revalorización y recuperación de lo propio, en términos de su importancia para el desarrollo de la comunidad, así como de la necesidad de apropiación mediante la reflexión (y no por un capricho), de innovaciones científicas y tecnológicas y de conocimientos diferentes de acuerdo a las necesidades de la comunidad.³¹

El proceso de construcción de la identidad en un contexto de heterogeneidad cultural

Quisiéramos insistir, a propósito de la etnoeducación, en algunas otras concepciones referidas a la relación entre identidad e *interculturalidad*, pues en el modelo colombiano, se plantea la *identidad* como proceso en construcción, algo que no está hecho o logrado, sino que se está construyendo a partir de lo que ya se logró. En otros términos hay un rehacer continuo de la identidad sobre la base misma de esta identidad pero que al mismo tiempo no es la misma puesto que se ha reconstruido en diferente contexto y situación social: “La identidad de hoy en día, no solamente la identidad tradicional que se va preservando, sino también la que se va reconstruyendo podemos decir que es una identidad semejante pero no idéntica a la identidad del pasado”.³² Es en y por la interrelación social y por la aceptación o rechazo del otro, que nuestra identidad se construye día a día, sin dejar de ser en si misma, pero al mismo tiempo una nueva. De aquí la identidad y la permanencia de los actores sociales y la posibilidad de transformación y adaptación a nuevas condiciones de existencia y diferentes relaciones sociales.

Por otro lado, es importante también ilustrar a título de ejemplo, el concepto de que *la lengua indígena hace la identidad indígena*, como se

desprende del análisis de la sustentación de la Ley de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala oficializada el 18 de octubre de 1990. Los intelectuales mayas que formaban la Junta Directiva de la Academia explicaban el surgimiento de esta entidad como fruto de un proceso orgánico sustentado en la necesidad de afirmar la *identidad maya*.³³ “Desde la invasión española, los pueblos mayas sufrieron la imposición de elementos culturales muy distintos a los propios, lo cual fue el inicio del genocidio cultural sobre el pueblo maya. Dentro de los elementos [y] aspectos culturales que padecieron un ataque genocida más intenso están los idiomas, que constituyen el vehículo de transmisión de los valores, prácticas, normas y costumbres de los pueblos mayas. Es a través del *idioma* que se han logrado conservar los patrones de identidad y se mantiene la unidad comunitaria. A pesar de los mecanismos utilizados para su extinción total, es uno de los elementos que mayor resistencia ha presentado a los ataques de eliminación cultural. Siendo entonces la razón de algunos de desaparecerla totalmente, justificando que su extinción ayuda a la unidad de los pueblos. Otros luchan por su difusión y mantenimiento, mientras que hay unos terceros que aprovechan la situación anterior para hacer planteamientos integracionistas. Ante esta situación de crisis de identidad y compromiso cultural surge la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, que inicialmente se consideraba un ideal y que hoy es una realidad...”

De aquí la importancia del idioma materno y la necesidad de implementar una educación intercultural bilingüe, que recupere la lengua materna de los niños indígenas en los inicios del proceso de adquisición de la lecto-escritura y de la enseñanza del español como lengua segunda (L2, con una metodología propia para su enseñanza), que asegure el fortalecimiento de la identidad de los niños indígenas, su sentido de pertenencia a un grupo y la seguridad en sí mismos que les permita confrontar al otro, reconocer sus propios valores y los de los demás en un proceso, no sólo de tolerancia, sino de respeto e incluso de aceptación del otro y de sus valores.

En el caso de la zona altiplánica, la construcción de la identidad se ha dado claramente en la negación de lo propio y en el reflejo del deber ser en función del grupo dominante: la escuela y la castellanización han sido aceptados y vistos como la posibilidad del bienestar, del fin de la sumisión y como la promesa de una vida mejor. Sin embargo para ellos la modernización significó la construcción de una identidad dividida entre la negación de lo propio y la construcción de una nueva visión del mundo a partir de la cultura y de la lengua impuestas, la tensión entre

la resistencia a lo ajeno y la asimilación pura y simple; esta dicotomía se percibe en el código lingüístico, pues no manejan el código del o de los grupos dominantes, y el suyo propio lo están olvidando ante el fenómeno de la “diglosia”, ciertamente, pero también como fruto de la intolerancia de los que dominan la cultura legítima, en términos de Bourdieu, de la exclusión de aquellos que no comparten ni la cosmogonía ni la lengua de quienes detentan el poder.

Un campesino peruano manifiesta esta tensión, imposición y exclusión de manera patética: “.....Verdaderamente, hablar de mi propia identidad es intentar mostrarme como soy. Al analizar el problema de la identidad en el ámbito de lo “andino”, como producto de la triste situación de explotación que durante más de cuatro siglos nos ha tocado vivir y que nos ha tornado en sumisos y resignados, ¿qué identidad podemos tener?”

Si en la escuela y en el colegio nuestros profesores nos han enseñado a negar lo nuestro, cumpliendo minuciosamente todos los esquemas ya elaborados en la capital de la República – al interés de un grupo de familias y con el propósito principal de hacer desaparecer sistemáticamente los intereses de lo andino – , entonces ¿cómo podemos identificarnos con nuestra propia identidad?

“...Acaso al ubicarse en la matriz cultural propia de su raza uno puede tratar de limitar la infiltración de elementos foráneos en su conciencia, supuestamente no. Sobre el problema de la identidad , yo podría decir que en esta parte del altiplano peruano se ha dado también el desconcierto frente a nuestra identidad. Tanto sojuzgamiento por parte de los que se creían dueños y amos de esta parte del departamento de Puno. Yo, por ejemplo, en varias oportunidades he sido objeto de mil castigos y desprecios por el simple hecho de querer ir a la escuela..... Quiero ser sincero en señalar que el problema de la identidad es muy amplio y su análisis requiere de un vasto conocimiento de los múltiples factores que lo influyen. Entonces, al tratar de referirme a mi propia identidad, me encuentro un poco desubicado para explicar y definir a conciencia qué y cómo soy”.³⁴ Dionicio Condori Cruz.

La escuela y las instituciones de una sociedad dominada por los no indígenas han excluido sistemáticamente al indígena y lo han expropiado de su cultura y de su lengua, que al no ser utilizada, no se potencia, no se renueva y está destinada a perecer en el tiempo. Por ello, la resistencia del mundo indígena se da a través del derecho a su lengua y a su cultura. En México, la Unión de Pueblos Indios, ha asumido la “indianidad”

como algo propio, distintivo, ya no peyorativo ni excluyente, sino como algo característico de su ser con lo cual se puede exigir la integración social y el trato igualitario entre indios y mestizos del México actual.

En el caso de los pueblos indígenas del oriente boliviano (zona amazónica) la identidad se manifiesta a partir del concepto de ser “originario”, nativo de ese territorio. Por tanto la relación con el entorno natural, no solamente con la tierra, se torna indisoluble. De ahí que sus pueblos en lugar del concepto de corte sindicalista de “acceso a la tierra” manejen la noción de “derecho al territorio” y es, en la medida en que ese derecho cultural se preserva en que los pueblos son “dignos”. Es el caso de los pueblos indígenas del Beni (Bolivia), organizados en la *Central de Pueblos Indígenas del Beni* (CPIB), que desde 1987 exigían al gobierno boliviano – sin éxito – el reconocimiento legal de sus territorios.³⁵ La falta de respuestas favorables motivó la marcha “*Por el territorio y la dignidad*” iniciada el 15 de agosto de 1990, desde Trinidad, Beni, hasta la ciudad de La Paz, donde llegaron el 17 de septiembre. La marcha duró 34 días y se recorrieron 607 kilómetros. A esta marcha se sumaron todas las organizaciones políticas de los pueblos que habitan el territorio boliviano.³⁶

Las acciones tomadas por los indígenas del Beni, en Bolivia, no es un hecho aislado en la región andina. De hecho, unos meses antes, entre mayo y junio de 1990, en Ecuador había tenido lugar un *paro nacional* autodefinido por los pueblos indígenas como *Levantamiento indígena*, precedido y a su vez seguido de movilizaciones, paros y huelgas de carácter más micro regional.³⁷ Posteriormente en México se dio el levantamiento radical del EZLN, en Chiapas, en 1994, con las consecuencias ya conocidas. Estos levantamientos indígenas, despertaron un interés nacional e internacional y, en su momento, colocó la cuestión indígena en el escenario político nacional.

En los ejemplos que acabamos de resumir, el boliviano, el ecuatoriano y el mexicano, aún en litigio, existe como rasgo común el que se trata de movimientos indígenas protagonizados por pueblos distintos que logran articular sus demandas en función del denominador común de la pobreza extrema y la agresión a sus derechos culturales, hecho que permite una concertación indígena y una toma de conciencia desde adentro, que los conduce a luchar por sus derechos humanos inalienables, revestidos con el carácter de “derechos indígenas” por cuanto recubren su legítima demanda al uso de su lengua, a la práctica social de sus usos y costumbres, normas y valores y a las mismas oportunidades que los mestizos y los blancos nacionales y extranjeros. Todo ello, sintiénd-

dose parte y miembros de los diferentes estados nación en cuyos territorios se ubican. Esto permitiría afirmar que la conciencia de la pluralidad étnico social y por tanto de la identidad colectiva y nacional es, ante todo, un proceso complejo cuyos elementos constitutivos se arman y desarman a la luz de los hechos cotidianos pero también a la luz de las perspectivas de mediano y largo alcance que abriguen y alimenten los grupos sociales, étnicos y culturales en presencia y en relación dialógica.

Modernidad y posmodernidad en América Latina

¿Cuáles son entonces las condiciones objetivas que modelan la identidad? ¿Qué posibilidades futuras existen para configurar esa identidad nacional? ¿Es que el propio concepto de identidad, originado en los movimientos indios, surgió como una propuesta excluyente de la noción de mestizaje? ¿Es que en la última década el movimiento indio abandonó la propuesta de una alianza con otros sectores populares no indios? ¿Es posible ahora hablar simultáneamente de lo indio y lo popular? ¿Qué ocurre, por otro lado, con las poblaciones negras o amarillan-las, como en el Perú – no originarias pero nacidas en América a consecuencia del sistema esclavista colonial?

Néstor García Canclini,³⁸ desde una perspectiva analítica de la comunicación cultural prefiere hablar de la existencia de *“culturas híbridas”* en América Latina, producto a su vez de *una “historia híbrida”* modelada a partir de nuestra tendencia de querer *“modernizarnos”* haciéndonos eco de los modelos centrales, lo cual ubicaría el análisis – nuevamente – en la relación centro-periferia, discutida desde hace algunos años en América Latina cuando hacíamos la exégesis de las teorías sociológicas de la dependencia y la marginalidad. Las inquietudes de García Canclini en todo caso nos obligan a reflexionar igualmente en el sentido que tiene la noción de *“modernidad”*. Creemos que es posible apropiarse de la preocupación de este autor cuando se pregunta si *la “postmodernidad”* no ha llegado a nuestros países antes que *la “modernidad”*,³⁹ inquietud intelectual ampliamente compartida por los latinoamericanos. En cualquier caso habría que acotar al menos que la noción de *“modernidad”* y su aplicación en la *“modernización”*, en estricto sentido, tiene múltiples interpretaciones, dependiendo de qué sector social use las nociones en cuestión. Si tenemos en cuenta la existencia de una verdadera polaridad social en América Latina no tendremos otro remedio que concluir que estamos frente a la atribución de distintos sentidos a la idea de *“modernidad”* y que éstos son inevitablemente contrapuestos, denunciando, a partir de

los usos diversos, el origen social de sus interpretantes. Es evidente – nos parece – que la “modernidad” – o su forma aplicada la *modernización* (de los servicios, de la estructura del estado, del aparato productivo), no es lo mismo para las clases gobernantes latinoamericanas que para los grupos étnicos minoritarios de la foresta tropical por ejemplo. Siempre, cabe preguntarse si el problema de la *modernización* en primer lugar constituye un problema y si pasa o no pasa por las preocupaciones de estos grupos. Pero incluso en el caso de que la respuesta fuera negativa, no podemos dejar de advertir la dinámica de los cambios y sus controvertidos efectos en esas sociedades particulares y en el conjunto de las sociedades nacionales latinoamericanas. Parecería ser que las minorías – o grupos étnicos que aunque no constituyan minorías son minorizados,⁴⁰ resuelven los cambios a partir de una reinterpretación de los hechos reubicándolos temporalmente en el llamado “*tiempo mítico*”. Si esto fuera así podríamos sospechar que se trata de recursos psicosociales que les ayudan a atenuar la violencia o el efecto devastador o desestructurador que los cambios provocan en la vida social de estas comunidades. No podemos encontrar otra interpretación cuando el campesino andino peruano (y más concretamente ayacuchano) reinterpreta como *pishtacos*,⁴¹ a los agentes de Sendero Luminoso o a los miembros del ejército que ejecutan las maniobras de contra insurgencia. Los *pishtacos*, seres míticos que viven de la grasa de sus enemigos, en realidad absorben nuevos atributos lo cual le permite a la gente asimilar esos cambios sin que se altere fundamentalmente el orden de las cosas. Los ataques que perpetran los *pishtacos* se vuelven a explicar desde la cultura como transgresiones cometidas por las víctimas.⁴²

Encontramos otro ejemplo de esta reinterpretación mitificadora de los hechos cuando campesinos quichuas de la provincia de Cotopaxi en Ecuador explicaban la existencia del cólera por el disgusto de los *apus* o espíritus de los cerros. Igual lógica explica, también en Ecuador, en la provincia de Azuay, una inundación espectacular a causa de las lluvias. El desastre ocurrido en mayo de 1993 fue provocado por el desprendimiento de una montaña para formar una represa natural que, al desbordarse, arrasó con poblados, sembradíos e industrias. Los campesinos comentaban que sus comunidades no podrían salvarse de un destino así y deben terminar inundadas debido a que existen “personas malas”, que abusan del alcohol, son violentas e incluso incurren en el incesto.⁴³

Los ejemplos nos hacen pensar de inmediato en la conocida distinción que suelen establecer los antropólogos entre “*tiempo mítico*” y “*tiempo histórico*” y, al mismo tiempo, nos hacen pensar en la existencia de

racionalidades diversas. Esa voluntad fabulatriz que convierte a los hechos en leyendas y en mitos y los explica desde esa racionalidad inherente al pensamiento mítico sería pues la que termina convirtiendo los hechos del tiempo histórico en hechos del tiempo mítico y sería esa racionalidad mítica la que se opone, junto a otros factores, a la modernización y por tanto al proyecto de modernidad. Es claro que en nuestras sociedades prevalece aún la razón substantiva por sobre la razón instrumental, lo que genera una visión del mundo diferente, organizada a partir de estrategias de sobrevivencia y resistencia que estructuran comportamientos más ligados a la satisfacción de necesidades reales y básicas fuera de la estructura del mercado. En este sentido la modernización del sistema educativo conlleva el discurso de la exaltación de la diversidad el cual redundaría en la exaltación del mercado, considerado como única institución social que ordena sin coerción, garantizando la diversidad de gustos, proyectos, lenguajes y estrategias. En otras palabras, sólo expandiendo el alcance del mercado a todos los ámbitos de la vida cotidiana y social se evitan los excesos intervencionistas y globalizadores del Estado, institución que debe restringirse a funciones subsidiarias allí donde el mercado se muestra insuficiente. Este estilo de modernización ha demostrado un privilegio excesivo de la racionalidad instrumental por sobre la racionalidad substantiva o de fines. En este sentido el predominio de la razón técnica redundó, con frecuencia, en el sacrificio de la participación social en las decisiones y gestiones, y en una democracia restringida por el poder de la "expertise" que define el rumbo, las necesidades y las acciones a llevarse a cabo acordes con una política previamente estructurada y funcional al sistema dominante (léase estadounidense).

Construcción de la Identidad social a través del sentido de la dominación

Pero, insistimos, ¿qué relación tiene esta discusión sobre modernidad con el problema de la *identidad cultural* y con la *educación*,⁴⁴ cuando, en el caso de los pueblos indígenas de América Latina, éstos han desarrollado un discurso en el cual expresamente construyen su identidad tanto a partir de su pasado mítico como de su pasado histórico y, simultáneamente, reclaman el acceso a la ciencia y a la tecnología para su desarrollo integral? Adicionalmente reclaman que *pasado mítico, ciencia e historia* deben ser parte de su propuesta educativa. ¿Es que hay en esta propuesta planteamientos irreconciliables? Parece ser que, efectivamente, cada argumentación contiene su propia lógica y, en este sentido, si son propuestas irreconciliables. Creemos, así mismo, que la dimensión en la

que hay que ubicar este discurso es la de la política y que la nueva racionalidad (política) subsume las racionalidades precedentes. De esta manera es comprensible entonces el por qué se puede apelar a los dioses del propio panteón cultural y contemporáneamente hablar de la conquista del espacio, buscar el acceso a la tecnología, intentar la participación activa en los mercados de exportación, participar en el campo productivo tanto agrícola como manufacturero e industrial. Es en esta misma dimensión política que debe ubicarse la discusión en torno a las *nacionalidades indígenas*, desarrollada de modo privilegiado, como hemos visto, entre los indígenas de Ecuador, Perú y Bolivia. Es en función de la racionalidad política que poco importa que se autodenominen "*nacionalidad*" tanto los miembros de una minoría étnica que no suman en conjunto más de 300 personas en muchos casos o los *quichuas*, que suman un porcentaje representativo, si no mayoritario en el conjunto de las poblaciones de estos países.

En los párrafos iniciales del presente trabajo hemos sugerido que la literatura de corte más lingüístico insiste en que uno de los rasgos esenciales de la *identidad étnica* es la *lengua vernácula* y, en efecto, así es cuando ésta se conserva pues constituye uno de los componentes básicos de pertenencia a una comunidad histórico-lingüística determinada. Sin embargo, en toda América Latina, y por efectos de la razón colonial, muchos pueblos indígenas han perdido su lengua nativa materna. Se puede constatar así mismo la reducción de hablantes monolingües en lengua indígena en favor de un bilingüismo en la lengua indígena y en la lengua oficial, bilingüismo que tendencialmente privilegia la predominancia de la lengua de origen europeo. Está también el hecho de que las poblaciones negras y de origen asiático en América Latina perdieron su lengua muy tempranamente o bien crearon lenguas criollas a partir de las cuales se expresó o se expresaba una nueva identidad, la cual también *se sigue construyendo* en la lengua del dominador. La *identidad como proceso* se explica entonces por el hecho de que no se ha eliminado la razón colonial. Generalmente los lingüistas han sustentado que la pérdida de la lengua indígena automáticamente constituye un signo de *anomia cultural* o por lo menos un signo regresivo que impide la *endoculturación*.

Frente a estos planteamientos el re-examen de situaciones contemporáneas en diversos países de la región mostrarían que tal aserto no es necesariamente inquebrantable. En realidad en los países en que han cobrado importancia los movimientos sociales étnicos observamos que la auto adscripción y la decisión de autopertenecer a un grupo indígena (o negro o de origen hindú, o asiático como ocurre en áreas y/o países

del Caribe) ocurre independientemente del uso de la lengua original vernácula del grupo en cuestión. Este proceso se puede observar en múltiples países. En la zona andina, principalmente en Bolivia y Ecuador por ejemplo, desde hace dos décadas, se da un proceso de *indianización* de la propia cultura, más allá de la lengua, aunque también implica el reaprendizaje de la lengua. La *indianización* es impulsada desde dentro de los movimientos sociales indígenas y aboga en favor de la opción por un sistema educativo que parte de la lengua indígena como lengua materna y primaria aunque, en verdad, la lengua materna de algunos grupos indígenas sea el castellano.

Muchos indígenas quichuas son castellano hablantes pero siguen considerándose y actuando como indígenas. ¿Qué es para ellos ser *indígena*? La respuesta tiene aristas de contenido opuesto, pues la adscripción a la etnicidad compartida ocurre gracias a factores tanto positivos como negativos. La cohesión étnica se da a partir de factores valorados positivamente como las costumbres, la alimentación, las creencias religiosas, la fiesta, la tradición literaria, el uso de tecnologías, conocimientos e instrumentos, la historia común, el manejo de fundamentos filosóficos y éticos similares, las relaciones de parentesco, etc. Todos estos elementos aluden a la existencia ideal de una cultura ancestral, también ideal e idealizada. Por otro lado, los pueblos indígenas en general se homologan a sí mismos, como se ha señalado ya, a partir de la noción de la *opresión nacional*. Todo indio es oprimido, aunque use o no la lengua oficial. Esta opresión ocurre incluso con independencia de los factores de explotación social pues, segmentos indígenas que alcanzan poder económico y prestigio (como es el caso de los imbabureños dedicados a la comercialización de artesanías para el mercado interno e internacional) sufren una discriminación parecida. Tales elementos positivos y negativos arman la posibilidad de una etnicidad distinta al tiempo que es posible visualizar lo indígena como una cuestión pan-étnica. Hay factores que entran en juego para esta adscripción a lo indígena, por ejemplo los logros económicos y políticos o el acceso a determinados bienes alcanzados a partir de la aludida autoadscripción como indígenas. Podrían mencionarse algunos ejemplos la mayor capacidad de los indígenas para dirimir quiénes son o deben ser las autoridades de los gobiernos locales, el acceso a créditos o financiamiento para el desarrollo comunitario, la posibilidad de conducción y manejo de servicios como la educación bilingüe etc. Todos estos factores también han incidido en la población mestiza que mira con mayor apertura que antes el que la población indígena ejerza sus derechos culturales.

En lugar de conclusiones: más problemas y acciones

En términos más generales ¿qué plantea la diversidad de situaciones sociolingüísticas para la praxis educativa? Las respuestas de los grupos étnicos de Norte, Centro y Sudamérica son diversas, pues encontramos casos en los cuales la opción de la educación indígena es usar la lengua oficial como instrumento de escolaridad hasta experiencias que realizan su proyecto educativo exclusivamente en la lengua vernácula, pasando por situaciones en las cuales los grupos indígenas aspiran que, a futuro, no algunos, sino todos los niveles del sistema educativo empleen la lengua vernácula como vehículo de escolaridad.

La reflexión sobre la diversidad étnico social de la mayoría de los países de la región ha contribuido, a su vez, a renovar la propuesta educativa, pues se han iniciado transformaciones en los currículos (sobre todo, pero no exclusivamente, para el nivel de la primaria), en las metodologías e incluso se ha intentado e intenta modificar el sistema educativo nacional en su globalidad.

Todas estas propuestas educativas innovadoras no pueden ocurrir por fuera de una política general del uso de las lenguas, aunque es preciso tener en cuenta que, a la hora de formar/capacitar a los recursos humanos que van a ocuparse de este tipo de educación, la lengua de instrucción no logra ser la lengua indígena materna, debido principalmente al hecho de que los maestros o han sido escolarizados previamente en la lengua oficial que es la que manejan y usan más para una comunicación que no aborda aspectos de la cultura tradicional o porque la lengua indígena ha inhibido su desarrollo y no necesariamente es a través de ella que se pueden comunicar tópicos históricos, culturales, pedagógicos, científicos no tradicionales.

Veamos, reiteradamente,⁴⁵ un ejemplo brasileño que ilustra la complejidad de estas situaciones en la práctica pedagógica. En la zona de la amazonía occidental (Acre, Rondonia) se ejecutó un proyecto de educación para la población indígena de la zona, a cargo de la *Comisión Pro Indio* del Acre, que, entre 1983 y 1988 atendía a 35 escuelas. La capacitación inicial a los futuros maestros (en 1983) implicó un proceso de alfabetización en portugués dada la diversidad de lenguas habladas por los maestros (once lenguas de tres grupos lingüísticos distintos). Después de alfabetizados los maestros desarrollaron propuestas de los alfabetos de sus lenguas respectivas y solo más tarde (1985), en el segundo curso de formación, se pudo evaluar las ortografías escogidas para las lenguas indígenas así como resolver problemas relacionados con la transmisión

y/o enseñanza de la lengua y la cultura. Este proceso de 5 años de duración terminó equilibrando el aprendizaje del portugués por parte de los maestros para favorecer la reflexión y aprendizaje más sistemáticos de su lengua materna. Por otra parte, en las aldeas, los parientes adultos de los maestros, sus primeros aprendices, así como los niños, o hablaban distintas lenguas o eran monolingües en portugués, razón por la cual los maestros iniciaron la alfabetización en la lengua *oficial* para luego introducir, paulatinamente la lengua indígena en la escuela.⁴⁶

En cuanto a la definición curricular en las escuelas indígenas del Acre los maestros aspiraban a desarrollar contenidos relacionados con su pasado ancestral pero también contenidos nuevos de la cultura del “*blanco*”, conocida después del “*contacto*”. En el ámbito metodológico se interesaban en desarrollar los llamados *centros de interés*.⁴⁷

Queremos enfatizar que en las áreas de la foresta tropical y, en particular en la región amazónica, es especialmente compleja la situación lingüística por la gran cantidad de lenguas habladas por grupos poco numerosos que habitan zonas generalmente bastante más amplias que en las áreas montañosas o serranas. Este problema implica la toma de decisiones drásticas como la de alfabetizar primero en portugués, como en el ejemplo anteriormente descrito de las escuelas del Acre, o desarrollar no sólo una escritura sino también los textos de aprendizaje en estas lenguas minoritarias, como es el caso de otro grupo brasileño, el de los *myky*, compuesto por 38 personas que habitan una aldea en la reserva indígena Escondido, situada en el noreste del Mato Grosso.⁴⁸

Un problema similar aborda el Programa de formación de maestros bilingües de la Universidad de Iquitos, en Perú que ha tenido que optar por enseñar a los estudiantes indígenas en castellano y, al mismo tiempo, acompañar a cada grupo lingüístico de un lingüista, un antropólogo y un matemático, involucrados en la reflexión sobre una lengua y cultura particular, lo cual encarece la ejecución del Programa que además sigue recibiendo las demandas de otros grupos indígenas que quisieran ver en el programa un trato similar al descrito respecto a sus lenguas y culturas.⁴⁹

Igual situación socio-lingüística confrontará la Universidad de la Amazonía de Colombia que va a iniciar en Florencia un programa de Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena.⁵⁰ La lengua de formación será básicamente el castellano pues la programación académica incluye la enseñanza de la lengua indígena sólo a partir del quinto de nueve semestres. Por otro lado, como en muchos otros programas parecidos, no hay maestros universitarios indígenas que puedan conducir una

política lingüística en la formación de docentes. Por todo ello, es complejo imaginar de qué manera profesores y estudiantes podrán lograr objetivos que implican fluidez en las dos lenguas y destrezas para el quehacer investigativo y pedagógico en la escuela indígena, como lo indican los objetivos del programa: "...formar maestros conocedores e investigadores de sus culturas y de la cultura nacional y universal, con sólidos conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos para el ejercicio de la docencia y la investigación dentro de los conceptos del bilingüismo y del interculturalismo, poseedores de buenas destrezas comunicativas en su propia lengua y en la lengua española, capaces de diseñar, ejecutar, supervisar y evaluar programas curriculares para las escuelas indígenas, conscientes de la importancia de generar propuestas académicas eficaces para la preservación de la cuenca amazónica y para su desarrollo racional".⁵¹

La diversidad lingüística de estudiantes que se forman para maestros de escuelas indígenas no es un rasgo exclusivo de la Amazonía. Problemas y estrategias similares se pueden ver en la conducción de la **Academia Indígena** de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México que tiene alumnos de unas 70 lenguas y, es poco común que los programas de formación universitaria incluyan como lengua de instrucción la lengua vernácula. Esta estrategia, en realidad solo se puede implementar en situaciones en las que los destinatarios hablan una sola lengua o variantes dialectales inteligibles y, además, se trata de lenguas con tradición escrita. Un ejemplo de esta política es el que se lleva en la Universidad de Cuenca, en el programa de Lingüística Andina y Educación Bilingüe (Laeb), destinado a los quichuas ecuatorianos,⁵² y en algunos otros programas en Iquique (Chile), y en la UMSA (Bolivia) que se lleva algunos programas en Quechua y aymara dependiendo de los usuarios.

Evidentemente la relación entre heterogeneidad cultural y educación no se agota en el problema linguo-pedagógico, aunque sigan constuyendo preguntas claves él si se debe privilegiar el habla o la escritura y aunque siga reinando la obscuridad sobre las metodologías de la alfabetización básica. También queda pendiente la cuestión de la modernización de las lenguas indígenas/vernáculos para poder trabajar, adecuadamente, los contenidos curriculares y esto nos plantea el carácter artesanal de las prácticas de la creación de palabras o acuñamientos lingüísticos, el análisis y construcción de discurso.

Resultan más estimulantes para la reflexión actual aspectos como la concepción holística del curriculum intercultural bilingüe y su relación con el curriculum de la educación regular, la pedagogía bilingüe y particularmente las didácticas especiales de las áreas curriculares específicas que

deberían estar diseñadas para los diferentes niveles y modalidades de escolaridad infantil y de adultos. En la literatura pedagógica existen aportes específicos de la denominada *etnografía del aula* que, en general, insiste más en la llamada "*subcultura del aula*"⁵³ que es la cultura del grupo, que desborda el aula. Sin embargo, las descripciones etnográficas del aula han aportado a la observación y análisis de la interacción maestro-alumnos, no sólo en lo que concierne a la comunicación verbal sino – y, sobre todo, – en lo relativo a la comunicación extra verbal, lo cual implica conductas y actitudes que dejan entrever valoraciones y micro procesos educativos muy complejos. La intención es la de apoyar básicamente el aprendizaje de los alumnos antes que la enseñanza del profesor. En este sentido también constituyen aportes interesantes las reflexiones piagetianas y post-piagetianas referidas a los estilos de aprendizaje de los alumnos, los cuales, en el pasado e incluso hoy en día, no son suficientemente tomados en cuenta.

Una cuestión no resuelta ni en el ámbito teórico ni en el ámbito pragmático es la que tiene que ver con la determinación cultural de los patrones cognitivos y el aprendizaje, puesto que, en general, no se da una reflexión acerca de cómo aprenden el niño y el adulto, portadores de culturas distintas. A menudo los maestros, incluso siendo de la misma cultura del grupo meta, se manejan con estereotipos acerca de las características "culturales" de sus alumnos. Por lo cual se piensa que el indígena norteamericano es "*silencioso*"⁵⁴ o el andino es "*triste*" y, de este modo, no se promueve la comunicación verbal o la actividad física y el juego, respectivamente. Pero otra vez más hay una relación con la escritura, pues es corriente el supuesto – no comprobado realmente – de que la escritura modifica los propios patrones cognitivos. Otro estereotipo, al menos en los Andes ecuatorianos, es el de concebir al niño indígena como a un pequeño adulto en razón de su temprana – e injusta – inserción en el mundo del trabajo,⁵⁵ lo que lleva a desatender los intereses del niño como niño, con sus curiosidades, fantasías y deseos.

Este punto nos lleva a otra reflexión: en la última década se ha puesto el énfasis en el aprendizaje antes que en los procesos de enseñanza, propuesta absolutamente válida en términos generales, pero que debe ser cuidadosamente sopesada en proyectos educativos destinados a poblaciones indígenas ya que no existen maestros formados y los problemas relativos a la enseñanza todavía deben ocuparnos al menos los próximos diez o quince años, por encima de las propuestas de aprendizaje como centro del trabajo escolar.

La idealización sobre la existencia de relaciones dialógicas y horizontales de la propia cultura inhibe trabajar con problemas como los temores y angustias del niño y, en general, se elude cualquier clase de conflicto en el ámbito conceptual o conductual. Los maestros indígenas no siempre tienen una reflexión abstracta sobre su cultura y, a menudo, tienen dificultades en organizar pedagógicamente los contenidos culturales o en extrapolar de las formas de transmisión cultural aplicaciones con un valor didáctico para la enseñanza de los conocimientos, habilidades y destrezas en general. Este problema se ha tratado con frecuencia como una cuestión de contenidos y se lo ha resuelto con la presencia de un miembro adulto de la misma comunidad cultural para la transmisión de saberes ancestrales específicos, como la herbolaria o la literatura oral por ejemplo, pero no se han extraído de estas observaciones enseñanzas para la transmisión de la matemática, las ciencias o las lenguas. Tampoco se han sistematizado las observaciones inherentes al carácter oral de la cultura de modo que puedan realizarse inferencias aplicables al proceso pedagógico y, aunque existen aproximaciones intuitivas de los propios maestros de aula, estas iniciativas están lejos de formar parte de su propia formación como maestros.⁵⁶

Otro supuesto es el de la existencia de una *pedagogía indígena* caracterizada por su practicidad, dialogicidad, oralidad y no competitividad, por establecer una relación diáfana con el medio ambiente. Este supuesto, me parece, es muy similar a aquel otro que habla de una *ciencia indígena*, que coloca la empiria en un nivel similar al de la abstracción, obstaculizando de esta manera la búsqueda de formas adecuadas para la adquisición y transmisión de saberes así como para el desarrollo de la misma capacidad de abstracción. Al adoptar esta posición, en última instancia, se logra un efecto contrario ya que se está devaluando ese otro modo de conocer desde la intuición o la práctica.

Una confusión adicional tiene que ver con el hecho de que la educación indígena es concebida, mecánicamente, como *"informal"* mientras que la educación de los grupos culturales dominantes es, también mecánicamente, *"formal"*. Una parte de la confusión radica en no distinguir la socialización primaria de la socialización secundaria que procura el sistema educativo y en pensar que ésta misma socialización secundaria sustituye los procesos permanentes de endoculturación, que si bien son más intensos en la niñez no terminan en la vida adulta sino con la muerte. La practicidad y contextualización del aprendizaje de los sujetos de cultura diversa a la occidental ¿no es en verdad la socialización? ¿Y no es la socialización un rasgo humano, un producto cultural que

depende del tiempo, el espacio y las circunstancias específicas, tanto individuales como sociales?

Otra parte que se agrega a la confusión precedente es que al rasgo de “*formalidad*” de la educación se suma el de “*urbano*” así como al de “*informalidad*” le corresponde el carácter “rural”. Realidades urbanas como las de ciudad de México, Quito, Guatemala, La Paz o Lima desmienten e invalidan este supuesto y deberían ser tomadas en consideración a la hora de diseñar programas educativos para poblaciones indígenas o culturalmente diferentes. A estos supuestos también se añade aquel otro que caracteriza la cultura popular y étnicamente diferente exclusivamente como cultura oral, sin reconocer que toda cultura popular e incluso la cultura no popular en sus manifestaciones coloquiales es también oral.

Una explicación, al menos parcial, de la situación descrita tiene que ver con la exigua presencia de pedagogos en las escuelas bilingües latinoamericanas y en la limitada reflexión de los propios pedagogos en la cuestión cultural y científica. Asimismo, la cultura dominante ha sido ideologizada en un doble sentido, pues, por un lado, se ha hecho un culto de ella dando lugar a una *cultura imaginaria* distinta a la *cultura profunda* – como para México las denominaba Bonfil Batalla⁵⁷ – y, al mismo tiempo, esa misma cultura envolvente es mal conocida y descrita y peor trabajada pedagógicamente, amén de que la propia cultura indígena es objeto de elaboraciones caprichosas e infundadas próximas al “*esoterismo*”⁵⁸ o al menos a la folclorización de la cultura. Y, por otro lado, si se hace una realidad monolítica de la cultura no indígena, la cultura indígena se autoexplica a partir de la comunidad o la micro región, lo que hace perder la percepción de la totalidad temporal, espacial y social y la dinámica y complejidad de las relaciones de la cultura local con el espacio nacional e internacional. Siendo el ideario indígena la fuente de inspiración de la educación indígena, un problema extra con el cual generalmente no se cuenta es la cooptación (partidismo, burocratización) de los propios líderes indígenas y/o de sus movimientos sociales. El clientelismo y algunos rasgos inmediateistas de sus organizaciones siempre se pueden analizar, como lo hizo el ya mencionado Bonfil Batalla al explicar el rol de las organizaciones indígenas mexicanas en las votaciones de 1988 a favor del PRI,⁵⁹ pero no deja de ser desconcertante la disolución progresiva de la propia utopía pedagógica y las imprevisiones de la propuesta en virtud de la explicación general de que la mirada corta de corto plazo se debe al hecho de que las poblaciones indígenas tienen ante sí la urgencia de resolver sus necesidades inminentes.

Finalmente, la pregunta y el problema más importante a resolver será siempre cómo se puede reconocer la heterogeneidad cultural en la educación, si está al servicio de los intereses profundos de seres diversos, cuyas cosmovisiones divergen y diferencian sus prácticas sociales en relaciones asimétricas de dominación política, cultural y económica que conforman la desigualdad social. Lo pedagógico se supedita a lo político en este campo, lo cual refleja un proyecto de nación. El problema que se plantea en nuestro país es: un México sin indios o un México nunca más sin los indios. Una América Indígena o una América sin americanos.

Recebido para publicação em dezembro de 1999.

Notas

1. Algunas ideas respecto a la producción de los conocimientos como inscritos en el ejercicio del poder político y sus rasgos de transnacionalización se pueden encontrar en: Kueper, Wolfgang, Cooperación científica entre universalidad y autonomía cultural, *Pueblos indígenas y Educación*, Quito: P.EBI/Abya-Yala (eds.), enero- marzo, 1992, Tomo VI, n° 21, p. 7-20.
2. KUEPER, Wolfgang, Cooperación científica, entre universalidad autonomía cultural, *Pueblos indígenas y Educación*, p. 11 y ss.
3. Ver la clásica obra de SAPIR, Edward, *El Lenguaje*, México: FCE, 1952, así como la llamada hipótesis de la relatividad lingüística de Sapir y, sobre todo de Benjamín Lee Whorf. Ver: *La relatividad lingüística*, Madrid: Alianza Editorial.
4. En este sentido destaca Bolivia que al tener una población mayoritariamente indígena generalizo para todo el país la Educación Intercultural bilingüe, con una fuerte presencia de elementos culturales y "cosmogonías" vistas en el sentido anterior, locales en el curriculum.
5. WEINREICH, Uriel, *Languages in contact*, Mouton, The Hague, Paris (1953, 1970).
6. STAIRS, Arlene, Indigenuous Ways te Go to School: Exploring Many Visions, Faculty of Education, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada, Ponencia presentada al Coloquio Internacional: Bilingüismo y Educación, Universidad Pedagógica Nacion al, México, abril, 1993, p. 29.
7. FERGUSON, Charles A., Diglossia, *Word*, n° 15, p. 325-340.
8. FISHMANN, Joshua, Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism, *The Journal of Social Issues*, XXII, n° 39, p. 2-49.
9. Por ejemplo los trabajos sobre el caso catalán, en: Vallverd, Francesc, *Ensayos sobre bilingüismo*, Barcelona: Ariel, 1972. Posteriormente aludió a esta problemática Ninyoles, en: NINYOLES, Rafael Luis, *Estructura social y política lingüística*, Madrid: Tecnos, 1975.
10. MOYA, Ruth. Estructura del poder y prestigio lingüístico en Toacazo. En: Varios, *Lengua y cultura en el Ecuador*, Otavalo, Ecuador: Instituto Otavaleño de antropología, 1979.
11. Ver por ejemplo los trabajos de L.E. López: "La escuela en Puno y el problema de la lengua: Excurso histórico", En: López L. E. (ed.) *Pesquisa en lingüística andina*, Lima-Puno: Concytec/UNA-P, GTZ, p. 265-282.
L.E. López, El bilingüismo de los unos y de los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú, En: BALLÓN AGUIRRE, Enrique y CERRÓN PALOMINO, Rodolfo (eds.), *Diglosia linguo literaria y educación en el Perú*, Lima: Concytec/GTZ, 1990, p. 91-128.

12. Para el uso de "literatura oral" en lugar de "tradición oral" en Ecuador, ver por ejemplo: JARA, Fausto y MOYA, Ruth, "Taruca, Quichuacunapac rimashca rimaicuna, La venada, literatura oral quichua del Ecuador". Consejo Provincial de Pichincha, MEC (eds), edit. IGM, Quito, Ecuador, 1982, p. 318.
Ver también otro Trabajo de Moya, Ruth en el que por favorecer la difusión de la literatura vernácula, presenta tanto vocabulario como textos literarios cortos, en diversas Lenguas y en castellano. En: MOYA, Ruth, "Ecuador plural: Palabras y textos", Quito: P. EBI (ed), mayo de 1993, p. 80.
Para la noción de "diglosia literaria " Ver: BALLON, Enrique, *Las diglosia literarias peruanas (deslindes y conceptos)*, *Err. Diglosia linguoliteraria y educación en el Perú*, Enrique Ballón Aguirre y Rodolfo Cerrón-Palomino (eds.), CONCY-TEC/GTZ, Lima. 1990, p 253-301.
13. La Corporación Editora Nacional En Ecuador prepara una serie de volúmenes de literatura nacional. El primer tomo está dirigido a las literaturas indígenas contemporáneas.
14. Este Intercambio se intensificó a partir del Taller Regional de Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas efectuado En Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, del 23 al 27 de octubre de 1989. Ver: Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas, Informe final, Ministerio de Educación y Cultura, Unicef, Orealc-Unesco, Agencia Española de Cooperación Internacional, La Paz, Bolivia, 1989, p. 89.
15. Véase por ejemplo: MUENALA, Humberto, Taller de terminología básica de matemática En quichua para la educación bilingüe Intercultural, En: *Pueblos indígenas y Educación*, P.EBI/ Abya-Yala (eds.), Quito, septiembre-diciembre 1990, año IV, n° 16, p. 39-82.
16. Como lo atestigua para el caso canadiense Arlene Stairs, op cit. La autora comenta que las distintas opciones escogidas por los mohawk del sur del Canadá. Una comunidad Mohawk decidió escolarizarse enteramente En inglés, en base al curriculum provincial destinado a anglohablantes; la lengua indígena es una materia más, otra comunidad decidió por un programa de inmersión, conducido completamente en mohawk; allí mismo se traducen materiales pedagógicos del inglés al mohawk; En la perspectiva de que la lengua implica cultura y que los valores y caminos indígenas pueden fortalecerse cuando la lengua se encuentra plenamente establecida.
17. Por ejemplo en la amazonía occidental brasileña, en la zona del Acre, parte de Rondonia y sur del Amazonas, donde la población indígena y en especial los maestros se alfabetizaron en portugués para luego desarrollar un sistema "espontáneo" de escritura de la lengua indígena, útil en la enseñanza-aprendizaje de las artes de leer y escribir, en lengua indígena. Ver: LINDENBERG MONTE, *Nietta*, "Algunas concepciones indígenas de educación ", En: *Pueblos indios, Estado y educación*, Luis Enrique López y Ruth Moya (eds.), Abya-Yala, Quito, 1990, p. 211-223. Para la cooperación colombiano-ecuatoriana y en relación a la lengua awa, Ver: MONTALUISA, Luis Octavio, "La fonología del awapit, Hacia la estandarización de su escritura", *Err. Pueblos indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, abril-junio 1992, año VI, '4" 22, p. 41-99. Ver también la recomendación que en este sentido se da en el documento de la *Dineib*, "Modelo de Educación Intercultural Bilingüe", op. cit. Allí se señala la necesidad de establecer acuerdos binacionales para efectos de facilitar la cooperación en estos aspectos técnicos.
18. Para el caso peruano-boliviano y los aportes que se han llevado a cabo en la unificación escrituraria, adaptación de textos escolares, investigaciones, formación de especialistas; Ver: LOPEZ, Luis E., D'EMILIO, Lucía, "La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales", En: *Pueblos indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala, Quito, octubre-diciembre 1991, año V, n° 20, p. 93-121. En este mismo trabajo también se señala la cooperación entre Perú y Ecuador en relación a la aceptación de los textos escolares de castellano como segunda lengua.
19. Ver esta discusión en: MOYA, Ruth, "Interculturalidad y educación bilingüe", *Pueblos Indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, abril-junio, año VI, n° 22, p. 23-40.

20. Ver por ejemplo: UACER/MEC, "Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador, Informe de una investigación socio-lingüística en áreas quichuas, (1981-1982)", 2ª ed., Abya-yala, Quito, 1987, p. 330.
ABRAM, Matthias, "Lengua, cultura e identidad", El Proyecto EBI, 1985-1990, P.EBI, Abya-Yala (eds.), Abya-Yala, Quito, 1992, p. 218.
21. ABRAM, Matthias, "Lengua, cultura e identidad", El Proyecto EBI, 1985-1990, p. 24- 26.
22. La Dineib originalmente se denominó Dineiib, Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. El cambio de la sigla suprimiendo la I de "Indígena" ocurrió en 1991, sin explicación alguna.
23. Ver: Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa/Atare, Seminario taller: "La Educación Intercultural Bilingüe", Memoria del Seminario Taller "La Educación Intercultural Bilingüe: De la experimentación a la institucionalización y generalización", 6-9 de julio de 1992, *Cuadernos de la Reforma*, La Paz, 1993, p. 142.
En cuanto a la reforma del sistema educativo boliviano la diversidad curricular en relación al tronco común es lo que las hojas al tronco de un árbol.
24. JUNG, Ingrid, *Conflicto cultural y educación*, P.EBI, Abya-Yala (eds.), Abya-Yala, Quito, 1992, p. 187.
25. JUNG, Ingrid, *Conflicto cultural y educación*, op. cit., p. 58-62.
26. CIFUENTES, Víctor Eliú, La educación bilingüe en Guatemala, *A saber*, Guatemala, 1990, p. 28-30.
27. República de Colombia, Ministerio de Capacitación y Curriculum, Etnoeducación, conceptualización y ensayos, Bogotá, Colombia, 1990, p. 361.
28. Ibid., p. 33-34.
29. Ibid., p. 34-36.
30. Ibid., p. 53-54.
31. Ibid., p. 67-68.
32. Ibid., p. 70.
33. Junta Directiva de la Academia de las Lenguas Mayas, La Academia de las lenguas mayas y su autonomía, *A saber*, Guatemala, 1990, p. 26-27.
Ver también: Ley de la Academia de las Lenguas Mayas, *A saber*, op. cit., p. 24-25.
34. Universidad Nacional del Altiplano, *¿Quiénes somos?* El tema de la identidad en el altiplano, Lima: Mosca Azul Editores, 1988, p. 113.
35. El CPIB reclamaba principalmente tres territorios: (1) Bosque Chimanes, donde viven *mojeños juracarés, movimos y chimanes*; (2) El parque Nacional Isiboro-Sécure, habitado por *Mojeños juracarés movimos y chimanes*; (3) La zona de Ibiato, habitada por los *sirionó*. Ver: CONTRERAS BASPINEIRO, Alex, "Los niños por el territorio y la dignidad", Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, MEC-Unicef, La Paz, Bolivia, 1992, p. 21 .
36. Los resultados de la marcha se consagraron en cuatro decretos relativos a los derechos territoriales de los pueblos del Beni, así como en la ley 1565 de Reforma Educativa, o el nuevo Código de la Educación boliviana, la cual establece la Educación Intercultural bilingüe para todo el territorio nacional y permite, a través de la descentralización la participación de los pueblos indígenas y las regiones en el establecimiento de los planes y programas y en la organización de la educación: y la Ley de Participación popular, a través de la cual se reconocen no solo a los pueblos indígenas sino también a sus formas propias de elección de autoridades, la reorganización geográfica, la descentralización y la descentralización presupuestaria hacia los gobiernos locales (municipios).

37. En el caso ecuatoriano las demandas de los pueblos indígenas se articularon a la noción de los derechos de las *nacionalidades* y los 16 puntos contenidos en las peticiones al gobierno se denominaron; “mandato por la defensa de la vida y los derechos de las nacionalidades indígenas”. Estos mandatos básicamente se relacionaban con la solución a conflictos de tierras y territorios, acceso a bienes y servicios, disminución o eliminación de impuestos, acceso a fondos para el desarrollo auto-gestionario de las comunidades, acceso a fondos y autonomía para ejercer la medicina tradicional e impulsar la educación bilingüe, protección de los derechos del niño en lo político, quizá el planteamiento más importante, como hemos sugerido previamente, tiene que ver con la propuesta de modificar el artículo primero de la Constitución de la República declarando al Ecuador como un país “plurinacional”
38. GARCIA CANCLINI, Néstor, “Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad”, Consejo nacional para la Cultura y las Artes (ed.), México: Grijalbo, 1989, p. 360.
39. Cabe también la discusión entre lo que es “modernismo” y lo que es “modernidad”. GARCIA CANCLINI, op. cit., p. 70, haciendo una exégesis de los planteamientos de Perry Anderson y siguiendo a este autor, al referirse a la relación entre cultura y economía señala que no siempre al modernismo literario corresponde una modernización de la economía. El “modernismo” debe entenderse como una tendencia en la historia del arte (la literatura por ejemplo) mientras que la “modernidad” o más bien la “modernización” de la economía se corresponde con *cambios modernizadores estructurales*. Así, señala García Canclini siguiendo a Anderson, en Europa continental los movimientos modernistas coinciden con el surgimiento de cambios modernizadores estructurales y, en situaciones complejas, coincide también con la intersección de *diferentes temporalidades históricas*.
40. Recurrimos al término **minorización** para referirnos al proceso social que ha afectado a todos los pueblos indígenas americanos que, luego de la invasión europea, fueron considerados como sociedades menores. De igual forma nos referimos a éstos como pueblos **minorizados** y no como a “minorías”, como se suele hacer, en tanto puede llegar a constituir verdaderas mayorías poblacionales, como ocurre, por lo menos, en cinco países de América y más notoriamente en Guatemala y Bolivia
41. El *pishtaco* es un ser mítico malvado que se alimenta de la grasa de sus víctimas. Con esta grasa se fabrican los productos metálicos de origen industrial, por ejemplo los cuchillos, los machetes, las campanas e incluso los aviones o las armas. En esta lógica la grasa es usada por los *pishtacos* para “templar” adecuadamente los metales.
42. Un santero de Ayacucho explica así la conducta de los *pishtacos*: “Mi padre y el *pongo* don Saturnino decían que el hombre de verdad no le teme a las brujas y a los *pishtacos* porque llevan un corazón derecho. El mundo está muy bien ordenado y son los hombres malos los que desordenan por hacer daño a otros”. En: URBANO ROJAS, Jesús; MACERA, Pablo; *Santero y Caminante, Santoruraj-Nampurej*, Perú: Editorial Apoyo, 1992, p. 158.
43. Estos hechos han sido observados personalmente. A tal punto el sentido de culpa era intenso que el obispo de la ciudad de Cuenca hizo – y hace – esfuerzos por disuadir a los campesinos de esa convicción.
44. Edward Burnett Taylor (1832-1917) apud URBANO, op. cit., p. 11, pensaba por ejemplo que el mito, aunque surge en la “infancia” de la humanidad puede ser estudiado porque es un producto del espíritu humano, lo cual permitiría diferenciar el mito de la historia. De otro lado, el mito estaría asociado a las sociedades arcaicas. El problema, continúa Urbano (p. 11-12), se plantea con los griegos, cuya cultura produjo una rica mitología pero distinguían claramente entre este pensamiento mítico, concebido como pensamiento fabulador y la razón.
45. LINDENBERG MONTE, Nietta, op cit., p. 212-213.
46. Ibid., p. 213. 73.
47. Ibid., p. 219.

48. FONINI MONSERRAT, Ruth, La enseñanza de lenguas indígenas brasileñas, En: LÓPEZ, Luis Enrique y MOYA, Ruth (Eds.), *Pueblos indios, Estados y educación*, Quito: Abya-Yala, 1990, p. 457.
49. Comunicación personal de Ingrid Jung (Cuenca, agosto de 1993).
50. Universidad de La Amazonia, Licenciatura En Lingüística Y Educación Indígena (Documento mimeo), Florencia, febrero de 1992, p. 17. Al programa en cuestión se le concedió la licencia de funcionamiento el 12 de noviembre de 1991.
51. Ibid., p. 2-3.
52. Aproximadamente un 40% del total de los cursos programados se da en quichua. No se trata solamente de los cursos de lengua sino de otros como algunas áreas de la lingüística andina y la pedagogía. Esta política es posible porque se cuenta con algunos maestros universitarios bilingües.
53. Ver: STAIRS, Arlene, op. cit.
54. Idem.
55. Discusiones de este tipo pudieron observar en el marco del P.EBI.
56. Existen por ejemplo interesantes observaciones quichuas ecuatorianas en un trabajo de José Sanchez-Parga. Lamentablemente el autor no ha se ha tendido ningún puente entre estas observaciones y su aplicación a la escuela. Ver: SANCHEZ PARGA, José, Formas de memoria, tradición oral y escolarización, En: *Pueblos indígenas y Educación*, n° 6, 1988, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, 1992, p. 85-114.
57. BONFIL BATALLA, Guillermo, *México profundo*, Una civilización negada, México: Centro nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1987, 1990, p. 250.
58. Así lo ve Enrique Urbano para el caso del análisis de las culturas andinas en un segmento de su ensayo introductorio al libro *Mito y simbolismo en los Andes* e intitulado Lectura crítica de viejas filosofías y del esoterismo, En: URBANO, Enrique, op. cit., p. 38-45.
59. BONFIL BATALLA, Guillermo, op. cit., p. 1.

CULTURAL DIVERSITY, EDUCATION AND DEMOCRACY:
THE STAGES IN LATIN AMERICAN INDIGENOUS EDUCATION

ABSTRACT: This article tries to reconstruct, the long way road of the indigenous education towards the construction of an alternative project that recognizes and expresses the cultures whom it represents. This argument implicates a topic that goes far beyond the simple contents, themes or languages in which to teach, that is to say, how, when or what to teach; it means a discussion that goes from the understanding of the cultures in contact or in conflict meaning, the intercultural communication or dialog, the sense of the languages up to the construction of the identity in the social diversity and in a world where the local melts into the global giving new meanings to the old ways of the social, economic and political construction.

Key works: Interculturality; Identity; Education; Bilingual; Ethnicity.

Bibliografía

- ABRAM, Matthías. "Lengua, cultura e identidad". El Proyecto EBI, 1985-1990, P.EBI, Abya-Yala (eds.), Quito: Abya-Yala, 1992, p. 24-26/218.
- BALLÓN AGUIRRE, Enrique. Introducción al estudio semiótica de la literatura étnica en el Perú, *Amazonía Peruana*, Lima, 1978, vol. 11, n° 3 (Mitología), p. 53-98.
- BALLON, Enrique. Las diglosias literarias peruanas (deslindes y conceptos). En: BALLÓN AGUIRRE, Enrique y CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo (Eds.). *Diglosia lingüoliteraria y educación en el Perú*, Lima: Concy-TEC/GTZ, 1990, p. 253-301.
- BEYERSDOFF, Margot. La tradición oral quichua vista desde la perspectiva de la literatura. *Revista Andina*, Cuzco, 1986, año 4, p. 213-236.
- _____. Fray Martín de Murúa y el cantar histórico inka. *Revista Andina*, Cuzco, 1986, año 4, n° 2, p. 501-519.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, (1990). "México profundo, Una civilización negada", Centro nacional para la Cultura y las Artes/ Grijalbo, México, 1987, p. 250.
- CAUTY, Zirnhelt, André, Trillos Amaya., María. Algunas soluciones del problema de la nenumeración. *Pueblos indígenas y Educación*, P.EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, septiembre-diciembre 1990, año IV, n° 16, p. 7-37.
- CIFUENTES, Víctor Eliú. La educación bilingüe en Guatemala. *A Saber*, Guatemala, 1990, p. 28-30.
- CONTRERAS BASPINEIRO, Alex. "Los niños por el territorio y la dignidad", Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, MEC-Unicef, La Paz, Bolivia, 1992, p. 2l.
- DINEIB. "Modelo de Educación Intercultural Bilingüe". Ministerio de Educación y Cultura, Ecuador: Técnicos. 1990.
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa/Etare, Seminario taller: "La Educación Intercultural Bilingüe", Memoria del Seminario Taller "La Educación Intercultural Bilingüe: De la experimentación a la institucionalización y generalización", 6-9 de julio de 1992, *Cuadernos de la Reforma*, La Paz, 1993.

- FEATHERSTONE, Mike. "Global Culture: An introduction". *Culture and Society*, explorations in critical social science, 1990, vol. 7, n° 2-3, p. 1-14.
- FERGUSON, Charles A. Diglossia. *Word*, n° 15, p. 325- 340.
- FISHMAN, Joshua. Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism. *The journal of Social Issues*, XXII, n° 39, 1967, p. 2-49.
- FONINI MONSERRAT, Ruth. La enseñanza de lenguas indígenas brasileñas. In: LÓPEZ, Luis Enrique y MOYA, Ruth (Eds.), *Pueblos indios, Estados y educación*, Quito: Abya-Yala, 1990, p. 457.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. "Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad", Grijalbo, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (ed.), 1989, p. 360.
- HAMEL, Enrique Reimer. Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos perspectivas de análisis sociolingüístico. *Alteridades*, año 5, n° 10, 1995, p. 79-88.
- _____. Derechos lingüísticos como derechos humanos debates y perspectivas. *Alteridades*, año 5, n° 10, 1995, p. 11-23.
- INDIGENAS del Alto Paraná y Kanindeju, "Matemática moderna en las escuelas indígenas", *Pueblos indígenas y Educación*, Quito: P.EBI/ Abya-Yala, enero-marzo 1991, año V, n° 17, p. 121-134.
- JARA, Fausto & MOYA, Ruth. "Taruca, Quichuacunapac rimashca rimaicuna, La venada, literatura oral quichua del Ecuador", Consejo Provincial de Pichincha, MEC (eds), edit. IGM, Quito, Ecuador, 1982, p. 318.
- JUNG, Ingrid. "Conflicto cultural y educación", P.EBI, Abya-Yala, Quito: Abya-Yala eds., 1992, p. 187.
- JUNTA Directiva de la Academia de las Lenguas Mayas. La Academia de las Lenguas Mayas y su autonomía. *A Saber*, Guatemala, 1990, p. 26-27.
- KUEPER, Wolfgang. Cooperación científica entre universalidad y autonomía cultura. *Pueblos indígenas y Educación*, Quito: P.EBI/Abya-Yala (eds.), enero-marzo 1992, Tomo VI, n° 21, p. 7-20.

- LEE WHORF, Benjamín. "La relatividad lingüística". Madrid: Alianza Editorial.
- LEY de la Academia de las Lenguas Mayas. *A Saber*, op cit., p. 24-25.
- LINDENBERG MONTE, Nieta. "Algunas concepciones indígenas de educación". In: LÓPEZ, Luis Enrique y MOYA, Ruth (Eds.), *Pueblos indios, Estado y educación*, Quito: Abya-Yala, 1990, p. 211-223.
- LÓPEZ, Luis E. y D'EMILIO, Lucía, "La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales". *Pueblos indígenas y Educación*, Quito: P.EBI/Abya-Yala, octubre-diciembre 1991, año V, n° 20, p. 93-121.
- LÓPEZ, Luis Enrique. "El bilingüismo de los unos y de los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú", En: BALLÓN AGUIRRE, Enrique y PALOMINO, Rodolfo Cerrón (Eds.) *Diglosia lingüística y educación en el Perú*, Lima: Concytec/GTZ, 1990, p. 91-128.
- _____. "La escuela en Puno y el problema de la lengua: Excurso histórico", En: LÓPEZ, L.E. (ed.), *Pesquisa en lingüística andina*, Lima-Puno: Concytec, UNA-P,GTZ, p. 265-282.
- MONTALUISA, Luis Octavio. "La fonología del awapit, Hacia la estandarización de su escritura". En: *Pueblos indígenas y Educación*, Quito: P.EBI/Abya-Yala (eds.), abril-junio 1992, año VI, '4" 22, p. 41-99.
- MOYA, Ruth. "Ecuador plural: palabras y textos". Quito: P. EBI ed., mayo 1993, p. 80.
- _____. Interculturalidad y educación bilingüe. *Pueblos Indígenas y Educación*, Quito: P.EBI/Abya-Yala eds., abril-junio, año VI, n° 22, p. 23-40.
- _____. La tradición oral en el Ecuador, historia y perspectivas. *Pueblos indígenas y Educación*, Quito: P.EBI/Abya-Yala (eds.), abril-junio 1991, año V, n° 18, p. 85-109.
- _____. La tradición oral indígena: Políticas y estrategias, En: ZÚÑIGA, Madelaine, ANSIÓN, Juan y CUEVA, Luis (Eds.), *Educación en poblaciones indígenas, políticas y estrategias en América Latina*, Santiago de Chile: Unesco/ Orealc/III, p. 69-77.

- _____. "Estructura del poder y prestigio lingüístico en Toacazo". En: Varios, *Lengua y cultura en el Ecuador*, Otavalo, Ecuador: Instituto Otavaleño de Antropología, 1979
- MUENALA, Humberto. Taller de terminología básica de matemática en quichua para la educación bilingüe Intercultural. *Pueblos indígenas y Educación*, Quito: P.EBI/Abya-Yala (eds.), sept.-dic. 1990, año IV, n° 16, p. 39-82.
- NINYOLES, Rafael Luis. *Estructura social y política lingüística*. Madrid: Tecnos, 1975.
- PLAZA, Pedro. "Colonialismo lingüístico en Bolivia", Ponencia presentada al Congreso Nacional de Estudios bolivianos, La Paz, 1988.
- REPÚBLICA de Colombia, Ministerio de Capacitación y Curriculum, "Etnoeducación, conceptualización y ensayos", Bogotá, Colombia, 1990.
- SÁNCHEZ PARGA, José (1992). Formas de memoria, tradición oral y escolarización. *Pueblos indígenas y Educación*, Quito: P.EBI/Abya-Yala (eds.), 1988, n° 6, p. 85-114.
- SAPIR, Edward. *El Lenguaje*. México: FCE, 1952.
- SIERRA, María Teresa. "Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en los pueblos hñahñús del valle del Mezquital", México: Archivo General del Estado de Hidalgo/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (eds.), 1992, p. 281.
- STAIRS, Arlene (1953, 1970). "Indigenous ways to go to school: Exploring many visions", Faculty of Education, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada, Ponencia presentada en el Coloquio Internacional: Bilingüismo y Educación, México: Universidad Pedagógica Nacional, abril 1993, p. 29.
- TALLER Permanente de Quichua; LAEB (1993). "Huaca pachamanta causash-ca rimai, Los Cuentos de cuando las huacas vivían". Quito: Abya-Yala, julio 1993.
- UACER/MEC. "Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador, Informe de una investigación sociolingüística en áreas quichuas, (1981-1982)". 2ª ed, Quito: Abya-yala, 1987, p. 330.

- UNIVERSIDAD de la Amazonia, Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena (documento mim.), Florencia, feb. 1992, p. 17.
- UNIVERSIDAD Nacional del Altiplano. *¿Quiénes somos?* El tema de la identidad en el altiplano. Lima: Mosca Azul Editores, 1988, p. 113.
- URBANO ROJAS, Jesús y MACERA, Pablo. *Santero y caminante, Santoruraj-Ñampurej*. Perú: Editorial Apoyo, 1992, p. 158.
- URBANO, Henrique, “Mito y simbolismo en los Andes, e intitulado Lectura crítica de viejas filosofías y del esoterismo”.
- VALLVERDU, Francesc. “Ensayos sobre bilingüismo”, Barcelona: Ariel, 1972.
- WEINREICH, Uriel (1953, 1970). *Languages in Contact*. Mouton, The Hague, Paris.