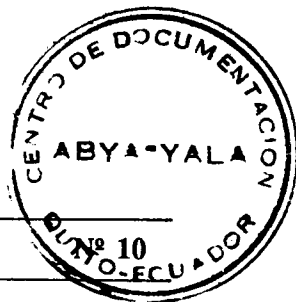


PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION



AÑO III

abril - junio 1989

CONTENIDO

1. **Autobiografía de una neoneración**
Francisco Queixalos 7
2. **Documento preliminar del Plan Nacional
Cubano para el decenio mundial del desa-
rrollo cultural (1988-1997)** 23
3. **Régimen de Educación Intercultural Bilingüe
en Venezuela: Interpretación oficial**
Domíngoto Toledo 43
4. **Educación intercultural bilingüe yanomami,
una alternativa a la situación actual.**
Sor María Isabel Eguillor 55
5. **La educación intercultural bilingüe entre los
Ye'kuana de Venezuela**
Simeón Jiménez Turón 83
6. **BOLETIN EBI**
 - **Educación, identidad y cambio cultural en
la comunidad de Tlahuitoltepec (México)**
Francesco Chiodi 91
 - **Reseña Bibliográfica** 129
7. **ANEXO: Los Indígenas de Colombia y el
Quinto Centenario** 135



07149

ABYA
1056

**PUEBLOS INDIGENAS
Y EDUCACION Nº 10**
Publicación Trimestral
Abril -junio 1989

Coedición: • Ed. ABYA-YALA
Casilla 8513
Quito-ECUADOR

• Proyecto EBI
(GTZ-MEC)
Casilla 896 A
Quito-ECUADOR

Co-Directores: *Javier Herrán G. (S.D.B.)*
Matthias Abram

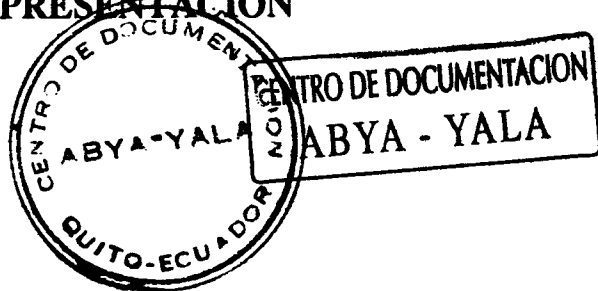
Coordinación: *José E. Juncosa*

Impresión: Talleres ABYA-YALA (Cayambe)

Distribución: Librería "Abya-Yala": 12 de Octubre 14-36
Telf.: 562-633 - Quito
Librería "LIBRI MUNDI": Juan León Mera 8-51
Telef.: 234-791 - Quito
Librería "CIMA": Av. 10 de Agosto 2-85
Telf.: 571-378

Suscripción anual: Ecuador: S/. 2.500,00
América: U\$ 15,00
Europa: U\$ 20,00

PRESANTACION



*Es de enorme satisfacción para nosotros poder ofrecer al público lector esta décima entrega de **Pueblos Indígenas y Educación**, constituida en su mayoría por artículos enviados expresamente a la redacción por sus autores, sobre países tan diversos como Colombia, Venezuela y Mexico.*

De este modo constatamos la proyección latinoamericana de nuestra revista en lo que a su temática y difusión se refiere, hecho que no hace sino confirmar que la educación indígena bilingüe intercultural, a pesar de las dificultades y diversidad de situaciones, se afianza como realidad en toda América.

Agradecemos vivamente a Francisco Queixalos (Colombia), María I. Eguillor y Simeón J. Turón (Venezuela) y a Francesco Chiodi (Chile-Unesco), sus respectivos aportes que conforman el eje de esta revista.

Los artículos que presentamos esta vez son:

- ***Autobiografía de una neonumeración** (Francisco Queixalos): Describe el proceso de adaptación de la lengua Sikuani (pueblo del curso medio del Orinoco), a los desafíos de la numeración en función de la enseñanza (creación, adaptación y asimilación de léxico), proceso que iniciado en 1984 involucrado a profesores sikuani, lingüistas y funcionarios de instituciones que tienen que ver con la educación de los Sikuani.*

• **Documento preliminar del Plan Nacional, Cubano para el Decenio Mundial del Desarrollo Cultural.** Este documento nos puede dar acceso a la visión cubana sobre el problema cultural entendido desde el punto de vista étnico. Como tal responde a los planteamientos de la ONU que lanzó el Decenio Mundial en 1986 y uno de cuyos objetivos es "afirmar y enriquecer las identidades culturales".

• **Educación Intercultural Bilingüe Yanomami (María I. Eguillor):** Expone los principios que sustentan la práctica educativa entre los Yanomami y su función en el desarrollo integral y organizativo del pueblo.

• **La Educación Intercultural Bilingüe entre los Ye'kuana (Simeón Jiménez Turón):** Este indígena describe como protagonista todas las dificultades, desafíos y limitaciones que conlleva crear un plan diferenciado de educación indígena, sin la participación y el control directo de los mismos Ye'kuana.

• **Educación, Identidad y Cambio Cultural en la Comunidad Tlahuitoltepec México. (Francesco Chiodi):** Este artículo pone de manifiesto la valoración mixte sobre la escuela, que incluye tanto posiciones de rechazo como de hipervaloración. Asimismo analiza el rol de la misma en su manera peculiar de crear o frenar los cambios en función de los desafíos que plantean la adaptación y la continuidad étnica. Es de destacar el análisis de lo que implica la necesidad de "escribir" un idioma indígena para la escolarización, reflexión que, si bien hecha a partir de la situación mixte, es altamente aplicable a otras etnias.

• **Una reseña Bibliográfica y la opinión de los Indígenas Colombianos acerca del V Centenario cierran este número.**

Matthias Abram
EBI

P. Javier Herrán
ABYA-YALA

AUTOBIOGRAFIA DE UNA NEONUMERACION*

*Francisco Queixalos***

Mis usuarios viven en las sabanas que se extienden al oriente del curso medio del Orinoco. Son unos quince mil en Colombia y más de cinco mil en Venezuela. Se les conoce como sikvani o guahibo. Antaño nómadas cazadores y recolectores, se han venido sedentarizando, primero bajo la influencia de los vecinos agricultores de stirpe arawak -achagua y piapoco-, hoy en día bajo la presión de la colonización blanca, lo cual los lleva a conservar como un precioso bien lo poco que les queda de tierra.

Siempre fui muy antropomórfica. Uno, dos, tres, cuatro, mano. Uno-de-la-otra-mano, dos-de-la-otra-mano, etc. Dos-manos. Dos-manos-y-un-pie. Dos-manos-y-dos-pies. Puede consultarse *Glotta*, 3.1, 1988. El sikvani cierra el puño luego levanta el auricular: uno; el anular: dos, y así sucesivamente.

Está claro que con este sistema *se puede* contar. Mi *capacidad generativa teórica* ya era infinita en mi fase antropomórfica. No así mi *capacidad generativa práctica*. Es difícil imaginar a un sikvani diciendo

* André Cauty abogó eficientemente en favor de una versión española de este escrito, originalmente en francés. Traducción de Marie Agnes Queixalós. Publicado con autorización de A.E.A., revista Amerindia, París.

** Centre National de la Recherche Scientifique. Paris. Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes - Bogotá.

en forma espontánea que había dos-de-la-otra-mano-dos-manos-y-dos-pies-dos-manos-tres (153) personas en la reciente celebración de segunda inhumación.

Dicho sea de paso, hay que estar atento, al describir las numeraciones orales tradicionales, en distinguir bien su capacidad generativa teórica, manifestada por ejemplo en lo que puede contar un colaborador con buenas disposiciones durante una sesión de trabajo con el lingüística, y cuyos límites son los mismos que impone el cansancio o la ingeniosidad del informante, y la capacidad generativa práctica, o sea, hasta cuánto la gente cuenta realmente en la vida cotidiana.

El poco uso de mi versión tradicional se debe a una falta de motivación. El mundo sikvani no era un mundo que se contara. Mi colega quechua, por ejemplo, tuvo una suerte distinta. Y es que el papel de la numeración en un Estado agrícola, centralista y estratificado, no puede ser el mismo que en un grupo sumamente disperso, cuyas bandas de unas decenas de personas, bandas políticamente autónomas, erraban a merced de las fluctuaciones del ecosistema.

De manera que no resistí, no digamos a la sedentarización de mis usuarios, sino más bien a los efectos secundarios de esta sedentarización. He aquí algunos de esos efectos.

Una vez asentados, los sikvani pudieron, a ejemplo de otros grupos constituirse en una reserva de mano de obra para los explotadores de los recursos naturales. Por ejemplo muchos trabajaron en la extracción del pendare, materia prima de chicle. Se les hacía el contrato con base en lo que se ha llamado el endeude. ¿Quieres una escopeta? Toma una escopeta. Vale tantos pesos. Me puedes pagar con pendare. Equivale a treinta y cinco bultos. Nos vemos dentro de seis meses. Segundo encuentro. Me debías treinta y cinco. Me traes cuarenta y ocho. Todavía me debes trece. Y funcionaba! Durante mucho tiempo funcionó.

Otra modalidad consistía en ir a trabajar en equipos en la gran selva del sur. Según las épocas, se extraía caucho o pendare. La forma del contrato era idéntica, pero la deuda era mayor debido a la alimentación. La base de esta última, la harina de yuca amarga, era por otra parte comprada por el patrón a las familias que se habían quedado en los pueblos, según el mismo procedimiento del endeude.

También puedo mencionar el trabajo en las plantaciones de los blancos, primero de productos alimenticios, luego de marihuana, hoy de coca. Así mismo, la introducción, aún esporádica, de la ganadería.

Todo ello indujo en el sikvani el deseo y la posibilidad de adquirir los bienes de consumo manufacturados, desde la ropa hasta las pastas alimenticias pasando por las ollas de aluminio.

Detrás de todos estos trastornos hay un concepto: el capital –más exactamente, la acumulación de bienes– y un instrumento: el dinero.

Sucumbí. Mejor dicho, me aletargué en los limbos del olvido. El uno, *kae*, el dos, *anija*, siguieron vigentes. El tres, *akueyabi*, fue virtualmente desplazado por el tres español. El cuatro, *penayanatsi*, barrido al igual que los números siguientes. Hoy día los sikvani cuentan en español.

Hay que decir las cosas como son. Yo no podía competir. Intrínsecamente. No solo los sikvani nunca me habían usado para las cifras de cierta magnitud, sino que, de haber querido utilizarme en el momento del cambio, se hubieran enredado entre mis manos y mis pies. Yo brindaba el cinco como número de apoyo cuando todo, en el mundo actual, se cuenta con base en diez.

Pudieron haber quedado así las cosas. No obstante, el movimiento que me había relegado a mero objeto de museo era de una amplitud sin precedentes en la sociedad sikvani. El Padre Fabo, hace casi cien años, elogiaba la creatividad de la lengua sikvani, creatividad que le permitía cubrir, por medio del neologismo, las nuevas necesidades de expresión.

O creaba una palabra nueva, o adaptaba una ya existente, o asimilaba un préstamo de otro idioma. De modo de *kopai* es la palabra que significa, genéricamente, “herramienta metálica”, y se le desconoce otro significado. “Escopeta” se dice *yamaxii-to*, o sea “trueno” –singulativo. Y, a la par del genuino *yawajiba*, “bailar”, existe *na-waila-ba*, voz media –“bailar”– modo. Este dinamismo es cosa del pasado.

Cuando se acelera el ritmo de adquisición de nociones nuevas en una lengua, los mecanismos de la creatividad se agarrotan. Ninguna lengua está a salvo de este peligro. Y es un peligro. ¿Qué hacen los hablantes, aquellos que creaban, adaptaban, asimilaban? Por brazadas toman vocablos de la lengua de los proveedores en nuevas necesidades. Esto empieza por el léxico, con lo que, a la larga, se altera la fonología. Sigue la gramática. Muerte lenta. Veamos una muerte más brutal.

Generación 0: monolingüe en lengua 1. Generación 1: bilingüe activa en lengua 1 y lengua 2. Generación 2: bilingüe pasiva en lengua 1 y activa en lengua 2. Esta última generación no transmite la lengua 1 a la Generación 3, la cual resultará monolingüe en lengua 2. Los dos procesos no son exclusivos el uno del otro. Los sikuni por un lado recurren masivamente al préstamo léxico, con un principio de evolución fonológica. Por otro lado se sitúan en las generaciones 0 y 1, con escasos ejemplos de generación 2 –familias aisladas del resto del grupo.

Se dio el caso de que algunos sikuni –muy pocos, en un principio– identificaron el proceso de alienación –económica, cultural, lingüística–, reconocieron que este iba en contra de sus intereses, y se apropiaron los medios de detenerlo. La etnoeducación es uno de estos medios.

Hoy día tanto a nivel cultural como lingüístico, los maestros sikuni están alertas. Son respaldados por las organizaciones indígenas, algunas instituciones religiosas a cargo de quienes está la

educación en la región, y algunos especialistas sensibilizados al fenómeno del contacto.

Respecto al idioma, la primera preocupación es crear la mejor herramienta para escribirlo, y los debates en torno a la unificación de los alfabetos existentes llegan a ser violentos. Los maestros desarrollan otras líneas de acción lingüística. Decididos a reactivar el motor de la lexicogénesis sikuani, hacen el inventario de las palabras españolas que salpican el discurso cotidiano, clasificándolas por campos de experiencia, y merced a un esfuerzo consciente y deliberado, vuelven a crear, adaptar, asimilar.

En este punto es donde yo, Numeración, renazco, saliendo de mi capullo vestida de una decimalidad arrogante. Pero sigamos paso a paso mi metamorfosis, pues fue dolorosa.

Nadie duda de que es más eficaz, puesto que más fácil, y más estimulante, enseñarle a leer a un niño en su lengua materna que enseñarle en un idioma extraño. Por este motivo fue introducido el idioma sikuani desde las primeras etapas de la escuela primaria.

Pero, ¿además de la lecto-escritura, es necesario enseñar también la aritmética? "Trató de robarnos como el año pasado, pero este año sé contar y utilizar la báscula!" exclama jubiloso el negro africano mientras mira cómo el timador huye a todo correr en el *Correo de la Unesco* de agosto-septiembre de 1976. Es necesario enseñar la aritmética.

Empieza el niño por aprender a nombrar los números, uno tras otro, y se forma una primera idea de las magnitudes relativas. Ocho es más grande que cinco porque se nombra después. ¿En qué idioma se enseñará la cantinela de los números? No en sikuani, ciertamente. ¿Cómo se podría utilizar mi forma antigua para una división, por ejemplo? En español entonces. Pero ahí el niño tropieza con sonidos insólitos, combinaciones de sonidos insólitos, una lógica de las construcciones que le puede resultar extraña, y, por supuesto, irregular-

idades. 10 + 1, *once*, 10 + 6, *diez/y/seis*. La misma preocupación por la eficacia en los inicios de una práctica nueva –sea la lectura o sea la aritmética– prevaleció.

En una reunión de diciembre del 84, un grupo de maestros se dio a la tarea de elaborar un nuevo sistema. No fue ninguna novedad a nivel mundial. Tengo colegas en Africa. Más cerca, la Federación shuar se enorgullece de su neoneración.

Lo interesante del grupo era que contaba, por un lado, con maestros de la misión católica que estaban recibiendo su segundo curso intensivo de lingüística y antropología, pero que permanecían bastante reacios a la problemática de la numeración. Por otro lado contaba el grupo con maestros enviados por la organización Unuma, la cual ha desarrollado un enorme esfuerzo en etnoeducación, con un punto débil, sin embargo, que es la capacitación. Por efecto del militatismo tal vez, estos maestros habían trabajado el tema y llegaban con un proyecto de sistema de numeración.

Hasta cinco conservaban los nombres tradicionales. En especial *akueyabi*, tres, que parece ser una construcción compleja lexicalizada. Y *penayanatsi*, cuatro, más transparente: se trata de la nominalización del verbo “acompañarse”, designación motivada probablemente por la gestualidad de los dedos.

En el caso de las cifras de seis a nueve mi antiguo procedimiento había sido abandonado –¿ignorado?– y los nombres eran dados por la suma de cifras inferiores. Seis se decía tres–tres, siete se decía cuatro–tres, etc.

El lingüista intervino en dos puntos. Los nombres de los primeros números han de ser cortos, condición para que las expresiones complejas no se vuelvan engorrosamente largas. Estos mismos números han de tener nombres originales. Derivar siete de cuatro y tres no solo alarga el nombre sino que privilegia, injustificadamente en un marco decimal, una asociación particular de números.

Los maestros hicieron fácilmente suyo el criterio de la brevedad. Tres se convirtió en *akueya*. Resultaba difícil acortarlo más si se quería conservar un parecido con el nombre original. Al reducirlo aún más se tropezaba con un problema que se mantuvo constante a lo largo de mi metamorfosis: el del sentido referencial de los nombres de números.

La siguiente anécdota ayudará a comprender. Una vez, el lingüista, con ocasión de un viaje interminable en bus, se entretuvo unas horas haciendo un esbozo de neoneumeración sikuani. Se trata más que nada de no sucumbir bajo la costra de sudor y polvo rojo del verano llanero.

Los maestros se murieron de la risa cuando, a modo de ilustración del funcionamiento del sistema, se les propuso el ejemplo de 5974. En un sikuani bastante mediocre decía: “La enorme mano llora la calabaza de la gente amarilla”.

Akueya más corto hubiera resultado en *akue*, “abuela”, o en *kueya*, “ir a tejer en cierta dirección”.

El principio decimal también fue aceptado sin mayor dificultad. Quizás bajo la presión del modelo español, cuyo modo de funcionamiento el lingüista resumió.

No obstante, un detalle le pasó por alto en ese momento al lingüista: esas intervenciones tuyas eran sentidas como coercitivas. De ahí en adelante buena parte de sus propuestas iban a ser deliberadamente ignoradas. Pero había establecido las bases: sistema decimal, brevedad de los nombres.

Acordaron que *yana* expresaría cuatro. Cinco siguió siendo *kobe*, “mano”. Seis se dijo *ki* por su parecido con *kiwa*, “caracol”. Pues una preocupación constante de mis re-creadores fue la facilidad de aprendizaje basada en una asociación metonímica entre la forma visual del número y su nombre, recurriendo, como elemento mediador, a algún objeto familiar. Con la condición de recortar el significante para no toparse de nuevo con el problema de la “enorme mano”.

Respecto a siete el lingüista sugirió *iwi*, a partir de un motivo decorativo de cestería en forma de dos sietes invertidos, llamado *iwidakami*. Se acordó *da*. El lingüista empezó a entender...

Es difícil imaginar, a través de este relato, la cantidad de horas de polémica que supuso la adopción de cada nombre nuevo. Pero eso explica los nombres para ocho y nueve. Este último se denominó *nue*, a partir de la palabra española. Puro efecto del cansancio.

Más trabajoso aún resultó el ocho. Una vez descartada una calabaza en forma de 8, se encontraron los maestros en un punto muerto. La imaginación, en aquel cálido atardecer, estaba agotada.

El lingüista, en un arranque de demagogia, pero muy cautelosamente, destacó el papel desempeñado por los maestros de la organización Unuma en esa labor, y en especial de Mauricio, el más dinámico entre ellos. ¿Por qué, entonces no denominar el ocho *mau*? Solo los demás miembros de la organización fruncieron el ceño. Pero *mau* se impuso.

Nuevo obstáculo: diez. Inmediatamente se percató el grupo de que había que encontrarle un nombre al cero. Por suerte lo figurativo prevaleció sobre lo nocional. Conceptos como "nada, vacío, ausente" tropezaron con buenos argumentos: no siempre el cero designa una cantidad nula. *Toyoro*, "círculo", obtuvo la aprobación unánime.

Una vez nombrado el cero se entró a considerar el diez. Lo más obvio era decir uno-cero. ¡Maldición! pensó el lingüista. Esto se encamina hacia el uno-uno para once, uno-dos para doce, y así sucesivamente. Las cantidades se expresarían por la enumeración de las cifras en el orden en que vienen escritas. El valor de estas derivaría de su posición. Iban a quedar, por consiguiente, sin significado psicológico las expresiones numéricas.

Se volvieron a examinar (los aspectos más regulares de) las numeraciones habladas española, francesa, inglesa, árabe. Era preciso

tener un nombre original para diez. Resultaba bastante evidente, por el tono melifluo del lingüista, que este evitaba herir las susceptibilidades. Alguien sugirió *tse*, sin ningún motivo aparente. Aprobado. Suspiraron aliviados. La parte más difícil acababa de ser superada.

0 <i>toyoro</i>	3 <i>akueya</i>	6 <i>ki</i>	9 <i>nue</i>
1 <i>kae</i>	4 <i>yana</i>	7 <i>da</i>	10 <i>tse</i>
2 <i>anija</i>	5 <i>kobe</i>	8 <i>mau</i>	

Entonces me percaté de que hay un innegable lado estético en el efecto producido por la cantinela sobre el usuario. Los maestros, antes de dar su visto bueno definitivo, se ejercitaron múltiples veces en la recitación de este primer paquete de números.

De entrada sedujo al grupo el uso de *tse* como prefijo que significa “añadir diez” para la serie de once a diecinueve. Satisfacción de ver cómo los números van encajando automáticamente, cual hilera de dominós que se acuestan tras un solo impulso inicial. *Tse-kae*, *tse-anija*, etc.

Nuevas recitaciones de la serie. Este éxito hizo más fácil la tarea de elaborar la serie de veinte a noventa.

Para “multiplicar por diez” se sugirió *bae*, tan poco motivado como *tse*. Fue una buena propuesta ya que el diptongo le da cierto peso. Consideraron más cómodo tenerlo de prefijo que de sufijo, al contrario de lo que aparecía en los modelos foráneos. Alcancé a ver cómo al lingüista se le arrugaba la frente tratando en vano de encontrar potentes razones sintácticas que justificaran esa preferencia. Resultaron *bae-anija*, *bae-akueya*, etc. Los maestros recitaron varias veces la serie, y se pusieron a contar. Espontáneamente colocaron las decenas antes de las unidades, como en español y a diferencia por ejemplo del árabe. Se maravillaron de ver como el dispositivo funcionaba de bien.

Ya nadie pensó en el uno-cero-cero para cien, bautizado *sewe*, el cual fue utilizado también como sufijo “multiplicar por cien”: *anija-sewe*, *akueya-sewe*, etc.

Ni diez, ni cien, ni mil, *mia*, parecieron incitar a los creadores a motivar los nombres de los números. Podríamos pensar que 10, 100, 1000 se prestan menos a la evocación de objetos familiares que 6 u 8. Luego veremos que esto no es tan cierto.

Una vez provistos de un vocabulario y una combinatoria los maestros les dedicaron un tiempo a los ensayos. Se percataron satisfechos —a raíz de una insinuación del lingüista— de que por lo general las expresiones eran más cortas que en español.

Cauteloso el lingüista se arriesgó a una última maniobra. Con lo que estaba hecho teníamos más que lo suficiente para manejar las cantidades a que los sikuani se confrontan normalmente. Pero bueno, no se podía pasar, sin utilizar expresiones incómodas de tipo diez-cientos-mil, de 999.999. Bastaba con un nombre más, uno solo, y ya la cosa no tenía prácticamente límites. Agotados, los maestros recurrieron al juego de la inversión de sílabas: *yomi* sería la palabra para millón.

Esta era yo hace un año. Hoy aparezco bajo mi forma definitiva. Mi aspecto cambió un poco. El fondo es el mismo. ¿Qué fue lo que pasó?

A principios de enero del 86 tuvo lugar un nuevo curso de formación de maestros, el tercero. El grupo que me había revivido se volvió a reunir, pero más nutrido está vez. Hicieron el balance de la experiencia de un año consultando con el centenar de maestros presentes. He aquí los resultados.

Todo un sector de la sociedad sikuani rechaza la tentativa, por considerar 1) que la numeración de los blancos es más manejable, incluso que el sikuani no es un instrumento para los negocios; 2) que inventar palabras es una ofensa para la lengua.

Una buena fracción de los maestros también era escéptica. Estos me presentaron a las comunidades sin convicción, y me arrumaron acto seguido.

Menos grave: respecto a los nombres de números obtenidos por votación —¡los hubo!—, los minoritarios a veces permanecieron en desacuerdo con las decisiones.

Una crítica técnica: las cifras hasta diez son perfectas, después de diez son demasiado largas.

En cuanto a la puesta en práctica: los que me habían utilizado dijeron que es rápido el aprendizaje y que los niños me manejaron en juegos de canicas y también en operaciones aritméticas. El alumno estaba contento de descubrir la combinatoria y de componer las cantidades colocando su expresión oral por escrito.

Una vez tomada en cuenta la parte previsible, de la inercia sociológica, el resultado era más bien alentador.

Un nuevo obstáculo, de otra índole, surgió desde la primera reunión del nuevo encuentro. Después del curso anterior, los maestros de Unuma de regreso a sus lares se habían concertado. Y estando Mauricio “fortuitamente” ausente, habían cambiado el nombre de todos los números a partir de seis. Mauricio llegaba furibundo a esta reunión. Afortunadamente todavía no habían hecho nada con los niños.

Por otra parte, la coyuntura del momento no permitía descartar su iniciativa en bloque. En efecto los participantes salían de un debate de más de dos días sobre unificación de alfabetos. Y el alfabeto de Unuma había tenido más bajas que los demás. Era preciso transigir.

De hecho, la discrepancia solo afectaba el vocabulario a partir de seis. El marco lógico seguía en pie. En lugar de evaluar comparativamente mi forma del año anterior y la nueva propuesta, se tomó como base esta última. Diplomacia obliga.

Seis, *ku*, de *kulupabo*, “anzuelo”. Siete, *iwi*, de *iwidakami* (¡!). Ocho, *xaxa*, de *xaxarawa*, “una clase de hormiga”. Nueve, *kua*, como sincretismo de seis, *ku*, y tres, *akueya*. Diez, *xua*, de *xuatabo*, “flecha”, por la forma de su punta en lengüeta, que evoca el 1 del diez.

Solo planteaban algún problema los tres últimos. El *ku* a partir del anzuelo era igual de interesante para el seis que el *ki* del caracol. Se aprobó *ku*. En cuanto a siete, los delegados de Unuma explicaron el rechazo de *da*, y su preferencia por *iwi*, alegando su carácter mnemotécnico para el aprendizaje: el principio de la palabra es más sugestivo que las sílabas internas. Cuando una maestra señaló que siete eran las estrellas de la constelación *Iwinai*, o sea las Pléiades, se desató la euforia.

Es el momento de pelear los tres números siguientes, pensó de inmediato el lingüista.

Su crítica para el ocho, *xaxa*, la motivaba la pesadez de la reduplicación. No tuvo tiempo de expresarla. *Xaxa* provocó un escándalo. ¿Cómo? ¿No se daban cuenta? Tan pronto como se mencionara el ocho la clase se desharía en risas y groserías. Resultó que uno de los chistes sexuales más apreciados entre los muchachos era pronunciar, subrayándolo con un ademán obsceno, *xa...bü*, expresión que se supone imita la penetración del pene en la vulva.

Ni hablar de volver a *mau*. No evocaba nada, por lo tanto no tenía ningún valor pedagógico. Y aventajaba a un compañero no necesariamente popular, pensó el lingüista. Se optó por *yu*, de *yupaxu*, especie de tarántula con unos cefalotórax y abdomen bien redonditos.

Para nueve, *kua* había sustituido a *nue* por ser este un préstamo del español. Pero *kua* y el *xua* de diez eran impracticables por su gran parecido. *Kua*, además, hacía referencia a tres nociones sin interés: "tejer, cabar, cogollo de palma". Después de darle vueltas a un comején, el hacha, una clase de abanico, una colmena –gran burbuja de barro pegada al tronco de la palma–, el embarazo –por la redondez sobre una forma recta y, naturalmente, por los nueve meses–, se quedaron con *tsi*, de *tsitsi*, "maraca".

No fue más que una pausa en una búsqueda alucinada. Rápidamente se percataron de que la forma era homófona del pronombre

“nosotros”. Si se guardaba *xua* para diez, el cual ya tenía el inconveniente de recordar el pronombre “esto”, diecinueve se diría *xua-tsi*, literalmente “nosotros somos esto”. La maraca le cedió a la peonza, *jojo*, y nueve quedó en *jo*.

Para el diez parecía buena la idea de la flecha. Suprimiendo la *a* final de *xua*, eliminaba la asociación con “esto”, y se lograba la evocación del clasificador *-xu*, que se refiere a una configuración granular. Para el aprendizaje se dibujaría una flecha erguida, con la punta hacia arriba y la lengüeta hacia la izquierda, y a su derecha, también erguido, un arco templado, el cual, con un poco de estilización ayudándose de la tiza, podía fácilmente hacer pensar en una elipse.

Recitación de la serie. Los maestros se sintieron a gusto. La serie de once a diecinueve salió sola. Sin que se supiera por qué, no había sido cuestionado el *bae*, “multiplicar por diez”. Por lo tanto se derivó fácilmente la serie de veinte a noventa. Contaron hasta noventa y nueve.

Recordemos que mi primer nombre para cien era *sewe*. Tiene su lado bueno la recitación. Tropezaron con el novecientos, *jo-sewe*: se parecía al nombre José. Entonces reduzcamos a *we*. Nueva recitación de la serie. ¡Catástrofe! Esta vez, novecientos daba *jo-we*, otro chiste soez relacionado con el coito. Se pasó revista de toda clase de frutas en forma de racimo. *Tuli*, a partir del collar de cuentas *tulikisi*, despertó una esperanza. Pero setecientos, *iwi-tuli*, se parecía demasiado al nombre de la fruta *iwitsuli*.

Fue entonces cuando Mauricio, dejando de lado un enojo pasajero, se inspiró. Cien se diría *sia*, a partir del nombre de la chicharra que repite cien en veces *sia, sia, sia...* Concedo que hubiera merecido dar su nombre a uno de mis números.

Este éxito los animó a trabajar en los nombres para mil y millón, según ellos demasiado parecidos a los nombres españoles. Nuevo acierto de Mauricio en medio del estancamiento general: *sunu* para mil,

del nombre de otra cigarra que tiene la cabeza, el tórax y el abdomen tan hinchados que parecen tres ceros.

Dos opciones equivalentes se presentaron para designar el millón: *we* de *weeee*, y *kue* de *kueeee*, exclamaciones de admiración extática frente a algo muy grande. Ganó la segunda propuesta cuando se acordaron de *Kuemai namuto*, “el Camino de Kuemai”, el cual no es otro que la Vía Láctea con sus millones de estrellas.

Puedo vanagloriarme de haber suscitado, en mi nueva forma, el entusiasmo general cuando fui presentada a los maestros reunidos en sesión plenaria. Condorito se ganó las pullas del público al atreverse a protestar que el nombre tradicional para diez era dos-manos.

Un aspecto delicado que mantuvo alerta al lingüista, aunque no lo manifestó a los maestros, es el de la sintaxis de los numerales. No la sintaxis interna al sistema de numeración –combinatoria de los números–, sino la sintaxis externa, la que rige la aparición de una expresión numérica en un enunciado normal.

Mi opinión es que me integraré de modo natural en el molde sintáctico de mi difunto antepasado. Tomemos “canao”, *jera*. Uno: *kae-jera*. Dos: *anija-jera-beje*. Hasta ahí los numerales son adjetivos común y corrientes. *Beje* es una marca de sociativo. Se puede sustituir el nombre por un clasificador o una marca de género: *kae-mo*, “un vehículo”, *kae-jawa*, “una cosa”.

A partir de ahí el numeral es un nombre en aposición. Con los nombres de números antiguos: tres, *akueyabi pa-jera-beje*; cuatro, *penayanatsi pa-jera-beje*, con el *pa-* que es a la vez demostrativo y pluralizador. Teníamos *akueyabi pa-mo-beje*, “tres vehículos”, y **akueyabi pa-jawa-beje* → *akueyabi xua-beje*, “tres cosas”.

Gracias a este marco sintáctico, más complejo a partir de tres, se excluye en mi forma actual la posibilidad de confundir, por ejemplo, “cuatrocientos” y “cuatro cigarras”, ya que se dirán respectivamente

yana-sia y *yana pa-sia-beje*. La diferencia es menos clara en el caso de dos, puesto que *anija*, como adjetivo, está directamente ligado al nombre: “doscientos”, *anija-sia*; “dos cigarras”, *anija-sia-beje*. Respecto a uno no hay ningún problema, pues cien no se dice uno-cien: “cien”, *sia*; “una cigarra”, *kae-sia*.

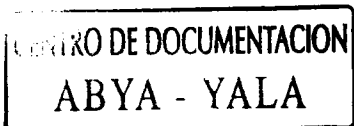
En realidad estos problemas se planearían únicamente en el caso de que los nombres epónimos permanecieran intactos en el momento de convertirse en nombres de números. Sabemos que hay que modificar el significante, por lo general recortándolo. El verdadero nombre de la cigarra es *siasiapa*.

Ahora yo, que para decir cuatro millones ochocientos setenta mil quinientos veintiuno, digo *yana-kue yu-sia bae-iwi-sunu kobe-sia bae-anija kae*, invito al lector a contemplarme sinópticamente. Y a desearme una larga vida.

		1	<i>kae</i>		
		2	<i>anija</i>		
		3	<i>akueya</i>		
		4	<i>yana</i>		
0	<i>toyoro</i>	5	<i>kobe</i>		
		6	<i>ku</i>		
		7	<i>iwi</i>		
		8	<i>yu</i>		
		9	<i>jo</i>		
		11	<i>kae</i>		
		12	<i>anija</i>	20	<i>anija</i>
		13	<i>akueya</i>	30	<i>akueya</i>
		14	<i>yana</i>	40	<i>yana</i>
10	<i>xu</i>	15	<i>xu kobe</i>	50	<i>bae-kobe</i>
		16	<i>ku</i>	60	<i>ku</i>
		17	<i>iwi</i>	70	<i>iwi</i>
		18	<i>yu</i>	80	<i>yu</i>
		19	<i>jo</i>	90	<i>jo</i>

	200	<i>anija</i>	
	300	<i>akueya</i>	
	400	<i>yana</i>	
100	500	<i>kobe</i>	
	600	<i>ku</i>	<i>-sia</i>
	700	<i>ivi</i>	
	800	<i>yu</i>	
	900	<i>jo</i>	
	2000	<i>anija</i>	
1000	3000	<i>akueya</i>	<i>-sunu</i>
		etc.	
	2000000	<i>anija</i>	
1000000	3000000	<i>akueya</i>	<i>-kue</i>
		etc.	

DOCUMENTO PRELIMINAR DEL PLAN NACIONAL CUBANO PARA EL DECENIO MUNDIAL DEL DESARROLLO CULTURAL (1988-1997)*



Contenido

- I. INTRODUCCION
- II. PROPUESTA DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES DEL MINISTERIO DE CULTURA DE CUBA PARA EL DECENIO MUNDIAL PARA EL DESARROLLO CULTURAL
 1. Programa nacional para la restauración y refuncionalización del centro histórico de La Habana y de zonas urbanas coloniales del interior de la República.
 2. Programa nacional para la protección de la cultura del medio ambiente y el desarrollo de sistemas eco-culturales.
 3. Programa para el desarrollo integral de la información de la cultura.
 4. Programa para la educación estética de la población y el desarrollo integral de la personalidad.
 5. Programa nacional de promoción de la lectura.

* Este artículo constituye la propuesta cubana, para el Decenio Mundial del Desarrollo Cultural proclamado por la ONU en diciembre de 1986.

6. Programa para el fomento de turismo cultural como factor de desarrollo y de la preservación y reactivación del patrimonio cultural y de la identidad.
7. Programa para el estudio, protección y reanimación de los entes portadores de la cultura popular tradicional y de sus formas originales de expresión.
8. Programa para el desarrollo cultural de las zonas rurales de montaña en el marco del mejoramiento del nivel general de vida y la producción de esas áreas.
9. Programa para el perfeccionamiento del trabajo cultural en la comunidad y su papel activo en el desarrollo general.
10. Programa para el pronóstico y planificación a largo plazo de los servicios artísticos-culturales, la base industrial y material de la cultura y su papel en el desarrollo socio-productivo.

I. INTRODUCCION

El Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997) fue proclamado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 8 de diciembre de 1986, como resultado de la propuesta formulada por los Estados Miembros de la UNESCO durante la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales efectuada en México en 1982.

Ante la proximidad del tercer milenio, los Estados Miembros de esa organización internacional estimaron conveniente orientar el trabajo de la UNESCO hacia tareas de alcance mundial que contribuyan a perfilar la dimensión esencialmente cultural que debe aspirar la humanidad en el horizonte del siglo XXI.

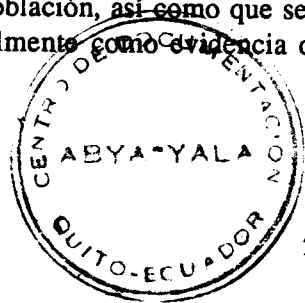
Los objetivos que persigue el Decenio Mundial son los siguientes:

- Tomar en consideración la dimensión cultural en el desarrollo.
- Afirmar y enriquecer las identidades culturales.
- Ampliar la participación en la vida cultural.
- * Fomentar la cooperación cultural internacional.

La UNESCO ha definido el Decenio como una operación totalmente abierta, que no impone obligaciones específicas a los Estados Miembros, quienes podrán cooperar libremente entre ellos y poner en relieve los aspectos que estimen más adecuados a sus propósitos respectivos. La organización recomienda, sin embargo, diferenciar las actividades que se ejecuten en el marco del Decenio en función de su modo de financiamiento y según su vínculo con los grandes objetivos que se persiguen.

La Comisión Cubana para el Decenio, presidida por el compañero Armando Hart Dávalos, se ha estructurado en un Grupo Organizador Permanente, que deberá dirigir toda la labor del país en torno al Decenio; una Comisión Nacional con representación de organismos y personalidades intelectuales, que deberá aprobar y evaluar los objetivos planificados y un Grupo Programático, que deberá elaborar la plataforma conceptual del país en torno a los cuatro grandes propósitos del Decenio. Por su parte, una Secretaría Ejecutiva que tendrá la función de coordinar las acciones de estas tres instancias, así como la ejecución de los Programas que integran el Plan Nacional.

Los propósitos cubanos para el Decenio Mundial fueron definidos por el Cro. Armando Hart en su intervención durante la reunión preliminar de la Comisión Cubana, efectuada en Casa de las Américas el 14 de octubre y que aparece como anexo al presente documento. En particular, se persigue definir un conjunto de programas culturales que resulten representativos de la influencia de la cultura del país y que en el marco propicio que brinda la iniciativa de la UNESCO puedan ser jerarquizados a escala de los intereses de población, así como que sean viables de ser promocionados internacionalmente como evidencia del interés del Estado cubano hacia la cultura.



Entre los propósitos de la Comisión Cubana aparecen también la necesidad de utilizar el contexto del Decenio para fomentar el diálogo internacional en torno a los problemas de la cultura y procurar vías más efectivas de aporte de esta a los intereses de la sociedad.

A partir de tales premisas el presente documento constituye una propuesta de los programas culturales que pudieran conformar el Plan Nacional para el Decenio.

II. PROPUESTA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES DEL MINISTERIO DE CULTURA DE CUBA PARA EL DECENIO MUNDIAL PARA EL DESARROLLO CULTURAL

El proyecto que presentamos a continuación constituye, más que un cuerpo definitivo de programas propiamente dichos, un conjunto de ideas preliminares, temáticamente agrupadas, de las que se puedan extraer, ampliar o simplemente debatir algunas de las posibles acciones institucionales del Ministerio de Cultura en el marco del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural propuesto por la UNESCO para el período 1988-1997.

En la mayoría de los casos, se trata de programas y objetivos que de manera general o parcial ya están siendo desarrollados por el Ministerio de Cultura y otras instituciones del país, y que por su envergadura, coherencia de objetivos y posibilidades de cooperación internacional, pueden ser reorientados e integrados a las acciones del Decenio Mundial. En algunos casos se han introducido innovaciones que obedecen a esa necesidad de coherencia y diálogo internacionales.

Ninguno de los programas propuestos es portador de su formulación definitiva, lo cual será labor de grupos de expertos en cada uno después de su aprobación final. Se trata más bien de las ideas generales y de los objetivos visualizables de los programas y no de su formulación científica. No obstante, creemos necesaria, como punto de acuerdo inicial, una definición precisa de la noción de *programa* afin al

concepto de *proyecto de desarrollo*, es decir: un grupo de actividades inter-relacionadas, coordinadas en forma centralizada para obtener objetivos específicos en una fecha determinada mediante la movilización de determinados recursos y/o la puesta en práctica de determinadas normativas institucionales.

Esto nos obliga a distinguir entre las propuestas que presentamos, y aún dentro de un mismo programa, dos tipos de acciones culturales posibles:

- A) Aquellas que tienen un carácter normativo-operativo institucional y como tales repercuten en todo el sistema de la cultura o en el sistema de una de sus ramas.
- B) Aquellas que operan como *programas piloto*, con carácter parcial y experimental y con administración centralizada y que de acuerdo a sus resultados y viabilidad puedan ser convertidas posteriormente en acciones institucionales globales.

Pensamos que las acciones del tipo *B* son las más susceptibles de coauspicio y cofinanciamiento internacional por sus resultados inmediatos y su carácter espacio-temporal definidos.

1. Programa Nacional para la conservación del Patrimonio Cultural

Este programa se inscribirá dentro del objetivo del Decenio relativo a la "Afirmación y enriquecimiento de las entidades culturales" en su aspecto definido como "preservación y aprovechamiento del patrimonio cultural", tendrá los objetivos siguientes:

- Proseguir la ejecución de la política trazada por el Ministerio de Cultura para el rescate del sistema nacional de Centros y sitios históricos, definiendo gradualmente proyectos de rehabilitación de los mismos enmarcados en los planes socio-económicos de ciudades y regiones.

- Partiendo de estudios integrales, definir y enfatizar la vocación funcional de cada zona patrimonial, manteniendo el pleno equilibrio de componentes tales como la vivienda y sus servicios, el turismo, la producción compatible, las actividades administrativas, la cultura, las tradiciones, el entorno natural y otros.
- Promover el conocimiento y la participación de la población en las acciones de salvaguarda del patrimonio. Particularizar en el acercamiento de los jóvenes y niños en tareas de saneamiento y conservación de monumentos, bajo adecuada orientación. Promover, coordinándolo con las áreas correspondientes, movimientos y círculos de interés en torno a los trabajos y oficios de la restauración, así como grupos artísticos que, identificándose con las tradiciones, cultura y problemáticas de cada sitio y tomando como escenario los propios monumentos o restos, contribuyan a concientizar sobre estos valores.
- Impulsar la creación de la base técnico-material para la conservación y restauración del patrimonio cultural mueble. Definir principios científicos y elaborar normas para el trabajo en esta área.
- Consolidar el plan de investigaciones científicas aplicadas a la conservación del patrimonio cultural mueble e inmueble, asegurando su carácter sistémico e interdisciplinario. Continuar las experiencias iniciadas y encarar nuevos casos de estudio y problemas científicos tanto a macro como a microescala. Priorizar, dentro de los planes de investigación en proceso, aquellas que vinculen el patrimonio a problemas socio-económicos mayores, como el ahorro de energía y recursos, el freno a la contaminación, las soluciones a la vivienda, el uso del tiempo libre, y otros, coordinando con las entidades e instituciones que puedan colaborar a estos objetivos.
- Perfeccionar el sistema de superación y formación de especialistas y obreros que lleguen a constituir una fuerza cada vez más capacitada para asumir la conservación del patrimonio en el país, y elevar progresivamente la contribución a escala regional.

- Desarrollar programas específicos de recuperación de oficios, técnicas y talleres tradicionales, a través de vías docentes y promocionales y de los estudios económicos correspondientes.
- Sistematizar las publicaciones complementarias a los planes de formación manteniendo la permanente actualización del personal dedicado a estas labores, así como aquellas dirigidas a la difusión más amplia en otros sectores.
- Fortalecer los servicios de información científico-técnica especializada, aplicando los métodos modernos de computarización al procesamiento de datos, y elevando la cantidad, calidad y precisión de la base documental. Incrementar las líneas de intercambio internacional y la prestación de servicios a nivel regional.
- Realizar encuentros nacionales e internacionales que propicien el intercambio y debate de las experiencias en estos campos, buscando sobre todo el esclarecimiento de conceptos y la formulación de estrategias adecuadas en cada circunstancia.

2. Programa Nacional para la cultura del medio ambiente y el desarrollo de sistemas eco-culturales

Al igual que el anterior no se trata de un programa sustancialmente nuevo sino de una unificación y amplificación cultural de los esfuerzos y experiencias nacionales. La matriz de este programa podría ser el desarrollo de *conjuntos polifuncionales* (artísticos, científicos y recreativos) en torno al espacio natural. Las posibilidades de acción inmediata en este sentido pueden ser:

- La amplificación de las posibilidades educativas, artísticas y científicas de los Parques nacionales (Sierra Maestra, Escambray) y parques (Lenin, Baconao, etc.), los Zoológicos, Jardines Botánicos y Acuarios.
- La revitalización y ampliación de la red nacional de *museos de ciencias naturales e instalaciones afines*.

- Fomento de áreas verdes en zonas urbanas y de bosques en zonas periféricas. programas de descontaminación ambiental en redes fluviales, presas, zonas costeras, y bahías. Programas de detección y control de afectaciones ambientales.
- Intensificar las acciones de Educación Ambiental en todos los niveles de enseñanza.
- Elaboración y puesta en marcha de un *Programa Nacional de Divulgación Ambiental* a través de todos los medios de comunicación social.
- Participación y auspicio de iniciativas regionales y bilaterales en materia de protección del medio ambiente y del ecosistema de la cuenca del Caribe, tanto al nivel técnico como al del desarrollo de proyectos de iniciativas conjuntas.
- Estudio y puesta en práctica de las posibilidades del plan nacional de campismo popular como vía para el desarrollo de la conciencia eco-cultural-recreativa dirigidas al conocimiento y mejoramiento del ambiente natural.

3. Programa para el desarrollo integral de la información de la cultura

Este programa respondería al objetivo de “ampliación de la participación en la vida cultural” propuesto para el Decenio. Se trataría en esencia de un programa nuevo, articulado en dos partes:

- A) Un estudio diagnóstico encaminado a caracterizar el comportamiento y balance de la información cultural en los medios de comunicación social, entendida esta no solo como divulgación publicística sino fundamentalmente como el flujo sistemático de contenidos culturales en los diversos medios y su relación con los objetivos integrados del desarrollo cultural.

B) Un conjunto de acciones institucionales derivadas de los resultados de la investigación y encaminadas al balance cuantitativo integral de los contenidos culturales y en la profundización cualitativa de las formas de tratamiento, con la tendencia general de favorecer las manifestaciones especializadas de deficiente desarrollo, sobre todo aquellas relacionadas directamente con la afirmación de las identidades y los objetivos del Decenio.

Algunas posibilidades de acción en este campo podrían ser:

- La proyección y fomento de una red nacional de unidades de información para la cultura (AICA) mediante un sistema de bancos de información computarizado y teleacceso que incluya todas las provincias del país y el Municipio Especial de Isla de la Juventud.
- Promoción de nuevos espacios especializados, tanto desde el punto de vista del contenido como del destinatario, en la prensa periódica, la radio y la televisión.
- Promoción de nuevas publicaciones especializadas que respondan a las lagunas y aspectos deficitarios de la información cultural y al fomento y profundización del diálogo crítico, (por ejemplo, no existen publicaciones especializadas sobre plástica, patrimonio y museología, etnología y folclor, etc.)
- Desarrollo de formas complementarias de difusión y amplificación cultural, fundamentalmente autofinanciadas y con participación de la población. Por ejemplo:
 - Impulso y desarrollo de clubes de amigos para el fomento y conservación de las distintas artes cultas y tradicionales, y de las iniciativas de divulgación por ellos generadas (impresiones ligeras, espacios audiovisuales locales, etc.)
 - Incorporación a la estrategia de desarrollo de los clubes de video de la dimensión informativa de la cultura.

- Especializar una publicación en la difusión y debate sistemático sobre los objetivos del Decenio y los resultados de las acciones culturales que se generan en este marco. Podría tener una proyección regional y no ser necesariamente una nueva publicación, sino la reorientación de una que por sus características pueda acoger el diálogo científico interdisciplinario, como la revista *Temas*.

4. Programa para la educación estética de la población y el desarrollo integral de la personalidad

Se trata de un programa complejo que abarca las cuatro dimensiones en las que se orienta el trabajo del Decenio; la dimensión del desarrollo, la dimensión de la identidad, la dimensión de la participación y la dimensión de la cooperación internacional.

El superobjetivo de este programa consiste en alcanzar un nivel de desarrollo integral de la capacidad estética del hombre cubano a través de un conjunto de acciones institucionales que propicien una relación estética del hombre con todos los aspectos de su universo vital. Está sobradamente demostrada la relación proporcional entre el desarrollo estético-cultural de la personalidad con el desarrollo socio-productivo y el mejoramiento del nivel de vida, hasta el punto que el primero constituye una condición objetiva, y no meramente subjetiva, del segundo.

Es, por tanto, un objetivo complejo que incluye y rebasa el marco de la educación y de la enseñanza artística propiamente dicha y de la concepción artecéntrica de la educación estética; pues se ocupa, además de la estética de la producción, de las relaciones laborales, sociales, familiares, intersexuales, en fin, del modo y los hábitos de vida. Contemplará, por tanto, objetivos docentes y extradocentes.

Las líneas matrices de acciones en este sentido podrían ser:

- La preparación de un informe científico para el Gobierno y el Estado sobre la situación actual de la enseñanza artística en Cuba y

su papel determinante en la formación de agentes para el trabajo educativo estético e instructivo-artístico.

- La inclusión y perfeccionamiento en el marco del programa del proceso de integración de la educación artística en el sistema general de enseñanza en Cuba.
- El diseño y desarrollo de proyectos piloto de educación estética en colectivos laborales seleccionados (industriales, agropecuarios y de servicios) con vistas a medir a mediano y largo plazo su influencia en el nivel y la calidad de la producción y los servicios.
- El diseño y desarrollo de programas de educación estética a través de las agrupaciones sociales y de masas.
- La integración experimental de Cuba en el proyecto de programa de CAME "La educación estética de la población en la sociedad socialista actual" y la eventual transmisión de estas experiencias a otros países de la región.

5. Programa Nacional de promoción de la lectura

Se propone la integración de la campaña Nacional de la Lectura como programa del Decenio Mundial dentro del objetivo de "ampliación de la participación de la vida cultural". Esta integración podría verificarse sobre las siguientes bases:

- Elaboración de un informe científico que recoja los resultados, problemas y perspectivas de la campaña y de un proyecto de desarrollo por etapas hasta 1997 con los resultados esperados al fin del Decenio.
- Diseño, elaboración y puesta en práctica de proyectos pilotos integrales en zonas urbanas y rurales a partir de las experiencias e innovaciones en materia de promoción y desarrollo de los hábitos de lectura derivados de la campaña.

- Impulso en el marco del Decenio del plan de formación y superación de librereros y de la función social de las librerías como institución cultural activa. En este punto se recomienda, también en el marco del Decenio, la gestión de asesoría internacional especializada.
- Estudio y explotación de las posibilidades de cooperación regional en materia de información y promoción del libro y la lectura, en coordinación con instituciones de otros estados y con los organismos internacionales especializados que operan en la región.

6. Programa para el fomento del turismo cultural como factor del desarrollo y de la preservación y reactivación del patrimonio cultural y de la identidad

Se trata de un programa complejo del que debe resultar una integración orgánica de la acción, en un programa común, del Ministerio de Cultura, el INTUR y otras entidades del desarrollo turístico y cultural a partir de la potenciación y perfeccionamiento de la experiencia ya existente en este terreno. En el plano internacional existen numerosos ejemplos donde el turismo, además de convertirse en factor de primer orden para la obtención de ingresos para el desarrollo, ha jugado un papel no menos significativo en el rescate del patrimonio y de las formas representativas de la identidad cultural. Para el logro de este doble propósito es necesario desarrollar estrategias que aseguren una dimensión cultural del desarrollo turístico.

Las acciones en este sentido se orientarían a lograr una coordinación inter-organismos a través de un *plan conjunto único* dirigido a profundizar el trabajo en:

- La restauración y refuncionalización de instalaciones del patrimonio cultural que podrían funcionar como conjuntos hoteleros, restaurantes, comercios y unidades de servicios especializados para turistas, oficinas y agencias turísticas, salas de concierto y conferencias, etc.

- El estudio y puesta en práctica de todas las posibilidades de atracción del turismo cultural especializado a través de festivales, congresos, eventos, cursos y reuniones internacionales, tanto en relación a los ya existentes como a los de posibilidades de desarrollo potencial.
- La asesoría cultural en las formas y modalidades de ambientación y animación de las nuevas instalaciones turísticas a través de una comisión conjunta que asegure los objetivos del desarrollo turístico en armonía con los de la política cultural.
- El fomento del intercambio internacional, tanto de grupos de turistas con intereses culturales como de entidades artísticas que prestan servicio al turismo.
- El fomento y la ampliación del mercado del arte y la artesanía.
- El incremento y perfeccionamiento de las formas de información y promoción cultural a los turistas.

7. Programa para el estudio, protección y reanimación de los entes portadores de la cultura popular tradicional y de sus formas originales de expresión

Con el proceso de desarrollo y modernización acelerado de nuestra sociedad, unido a la supresión de las diferencias sociales, étnicas, regionales, etc., así como a la generalización de las formas modernas de la educación, la comunicación masiva y el arte; se hace necesario más que nunca un programa particularizado para el testimonio científico y la continuidad, dentro de las nuevas formas sociales, de las manifestaciones y los portadores originales de elementos constitutivos de nuestra identidad cultural, que en la sociedad anterior habían asegurado su desarrollo y supervivencia en virtud de distintas formas de marginalidad y autodefensa que en nuestra sociedad han perdido su sentido social.

Aunque la canalización de muchas de estas formas a través del movimiento de aficionados y la integración de una buena parte de ellas al arte profesional han propiciado un nivel superior de nuestra síntesis cultural en el marco de la Revolución, es igualmente innegable que no siempre estas vías aseguran por sí solas la preservación de las formas originarias de carácter folclórico que ha menudo sobreviven solo transformadas, adaptadas a las leyes y regularidades internas de la forma de arte a la que se integran.

En consecuencia, este programa tendría dos objetivos específicos:

- A) Dentro de las condiciones impuestas por el desarrollo social general, profundizar en la creación de marcos y espacios adecuados de patrocinio institucional que contribuyan a mantener la coherencia interna y la continuidad de la acción cultural de los entes portadores, sobre todo de aquellos que por su ancianidad o carácter minoritario estén en peligro de desaparecer.
- B) Recoger a través de todos los medios posibles los testimonios de los elementos de la cultura material y espiritual de que ellos son portadores, antes de que estos elementos se transformen o desaparezcan definitivamente.

Las posibilidades de acción de este programa son amplias y podrían sustentarse en los resultados y progresiones del Problema Principal sobre el estudio de la cultura material y espiritual de Cuba llevado a cabo por la Academia de Ciencias y el Ministerio de Cultura, cuya culminación y publicación podría ser, además, una de las acciones científicas de nuestro país en el Decenio.

Algunas de las acciones inmediatas del programa pueden ser:

- Propiciar los espacios necesarios en las instituciones culturales a distintos niveles, fundamentalmente en las casas de cultura, para que las expresiones culturales de los grupos antillanos (haitianos, jamaicanos, trinitarios), asiáticos, gallegos, catalanes, canarios, entre

otros, ubicados en determinadas regiones del país, continuen su proceso de desarrollo como componentes de nuestra cultura nacional. Apoyar el surgimiento de las instituciones que puedan fomentarse con este propósito.

- Propiciar el intercambio cultural entre estos grupos y sus culturas nacionales o regionales originarias.
- Fomento de un Museo de Etnos que incluya además los fondos dispersos de nuestras culturas aborígenes. Este museo es susceptible de ser ampliado a proyecto regional del Caribe.
- El desarrollo de un proyecto encaminado al testimonio integral de las tradiciones orales de nuestro país mediante estudios y antologías que puedan ser publicadas en el marco del Decenio. En tal sentido se pueden integrar un colectivo de autores e investigadores.

8. Programa para el desarrollo cultural de las zonas rurales de montaña en el marco del mejoramiento del nivel general de vida y la producción de esas áreas

Este programa se inserta dentro de un plan gubernamental más amplio conocido con el nombre de plan Turquino, el cual persigue los siguientes objetivos de desarrollo:

- La elevación del nivel de vida de la población de las zonas de montaña del país, fundamentalmente de la Sierra Maestra.
- La repoblación humana de esas áreas y la retención de la población existente.
- El rescate de cultivos tradicionales y la elevación de su índice de productividad.

En el trabajo cultural este programa se orienta en dos sentidos:

- A) El rescate y reanimación de las tradiciones y el folclor de estas zonas como vía de desarrollo de una mentalidad territorial de permanencia cultural.
- B) La creación de una infraestructura de servicios y facilidades de acceso cultural nuevas, para esas zonas y su adecuación a las demandas y requerimientos de desarrollo de los nuevos núcleos poblacionales que se fomentan y de su estructura demográfica particular.

Consideramos que en el marco del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural pueden ser perfeccionadas e intensificadas las acciones culturales involucradas en este plan, algunos de cuyos objetivos pudieran ser enmarcados dentro de las etapas del Decenio. Estas acciones culturales susceptibles de ser impulsadas son:

- El rescate y preservación de las manifestaciones y los portadores originales de los elementos constitutivos de las tradiciones y el folclor de las zonas de montaña.
- La preservación del patrimonio natural.
- La animación cultural de los nuevos conjuntos humanos asentados en esas zonas.
- La extensión y adecuación a las características del territorio de servicios culturales, tales como: préstamos bibliotecarios, venta de libros, programación cinematográfica de 16mm, programación musical y teatral, entre otros.
- La cualificación cultural de la estructura poblacional mediante la amplia incorporación de médicos de la familia, educadores agrónomos y técnicos de otras especialidades, incluyendo aquellos relacionados directamente con la labor cultural.
- Introducción de la radio y la televisión a partir de la electrificación de poblados.

- La construcción de salas de video y casas de cultura de montaña sobre los principios de racionalidad y funcionabilidad planteados.

Consideramos que pueden propiciarse, además, nuevas iniciativas culturales en el marco del plan, con mayor especificidad territorial y mayores posibilidades de cooperación con la UNESCO. Este tipo de iniciativas podría ser, por ejemplo:

- El asentamiento de un grupo de trabajo cultural interdisciplinario para el diagnóstico sistemático y progresivo de las demandas y necesidades de desarrollo cultural y de su planificación, caracterización idónea y pronóstico en esas áreas.

9. Programa para el perfeccionamiento del trabajo cultural en la comunidad y su papel activo en el desarrollo general

Este programa reside fundamentalmente en el perfeccionamiento y optimización de la labor de las instituciones culturales que prestan servicios a la comunidad (cines, bibliotecas, librerías, casas de cultura, galerías de arte, museos, salas de video, entre otras) no solo desde el punto de vista de su mejoramiento interno en todos los órdenes, sino también, y sobre todo, desde la perspectiva de su vínculo integral con la comunidad en la que desenvuelve su acción, el ajuste a sus peculiaridades específicas y su respuesta a las necesidades de su desarrollo social particular.

En el marco del Decenio este programa puede ser impulsado a través de dos vías de desarrollo paralelo y, en cierta medida, complementarias:

PRIMERO: Perfeccionamiento de las estructuras de trabajo y proyección de las instituciones culturales existentes. Debe trabajarse, fundamentalmente, en:

- Las instancias nacionales deben tener un profundo conocimiento del funcionamiento de las instituciones en la base. Establecer,

conjuntamente con la provincia, un plan de medidas que permita perfeccionar todo el sistema, atendiendo a las peculiaridades de cada institución y territorio.

- Aplicar los nuevos lineamientos de trabajo orientados para el sistema de Casas de Cultura y el movimiento de aficionados.
- Establecer un mecanismo de interacción de todas las instituciones culturales de la comunidad, a fin de establecer una gama suficientemente variada de opciones culturales para la población.
- Lograr una programación adecuada, sistemática y eficiente en todas las actividades culturales, que contemple opciones de carácter local y nacional con un balance inteligente de las mismas. Con el mismo principio deben ser concebidos los eventos que, como hitos de esta programación, caractericen la vida cultural de la provincia y de cada comunidad.
- Aplicación de la política orientada para el trabajo con los cuadros y para el sistema de preparación y superación.

Dichos objetivos, incluyendo los indicadores que permitan su evaluación no solo cuantitativa, deben materializarse en la elaboración de los programas culturales en todos los niveles correspondientes: provincia, municipio e instituciones locales, en un proceso que debe partir de la institución de base y las peculiaridades de la comunidad en que opera y no a la inversa.

Estos programas y sus objetivos específicos deben tener en cuenta los siguientes problemas fundamentales interrelacionados:

- La vinculación orgánica con los restantes actores del desarrollo social en la comunidad.
- El aprovechamiento óptimo de las capacidades instaladas.

- El incremento de la utilización cultural del tiempo libre.
- El desarrollo de la identidad cultural de la comunidad y la protección de su patrimonio.
- La introducción de los resultados de la investigación socio-cultural en la dirección de estos procesos.

SEGUNDO: Debido a la limitación que a veces imponen los recursos existentes a la generalización de programas integrales, así como a la necesaria experimentación y comprobación en la práctica de nuevos presupuestos en la labor cultural, es recomendable el impulso y auspicio en el marco del Decenio de proyectos piloto de desarrollo cultural en una comunidad dada o un grupo de ellas donde puedan ser aplicadas innovaciones y experiencias nuevas del orden de las formas de solución de los problemas arriba enumerados.

En este sentido pueden impulsarse programas como el que actualmente se lleva a cabo en Jovellanos, Matanzas, o articularse otros nuevos donde se experimente, con carácter más restringido e individualizado, nuevas formas de proyección de las distintas instituciones culturales.

10. Programa para el pronóstico y planificación a largo plazo de los servicios artísticos-culturales, la base industrial y material de la cultura y su papel en el desarrollo socio-productivo

Se trata de un programa de investigación-desarrollo dirigido hacia el necesario perfeccionamiento de métodos e indicadores que permitan introducir parámetros culturales *cualitativos* en la planificación de los servicios y la base material de la cultura hasta el año 2000, a partir de su efectividad social y de la repercusión real de cada una de sus formas en el desarrollo de la personalidad. Numerosos y recientes estudios han demostrado no sólo el vínculo directo entre el desarrollo cultural y el desarrollo económico sino también la especificidad y diferencia de los parámetros con los que se miden óptimamente uno y

otro, y fundamentalmente la no necesaria correspondencia entre los niveles cuantitativos y los resultados cualitativos del desarrollo cultural.

Desde principios de la década, varios países socialistas vienen trabajando en el "Plan de Perfeccionamiento a largo plazo del servicio cultural a la población", que ha tomado en cuenta no solo los niveles de demanda de los distintos servicios culturales y el ajuste de los desniveles territoriales y urbano-rurales de los mismos, sino, además, sus niveles óptimos a alcanzar, no establecidos hipotéticamente, sino a partir de la estructura del comportamiento del consumo y la participación cultural en los grupos poblacionales que más se acercan al tipo de personalidad socialmente desarrollada al que aspiramos.

Proponemos como programa de cooperación internacional en el marco del objetivo de la dimensión cultural en el desarrollo propuesto para el Decenio, la puesta en práctica en Cuba, con carácter experimental, de este programa de investigación-desarrollo y de información para la dirección de la cultura, con la cooperación y asesoría de los países socialistas que ya han realizado el experimento.

Algunas de las acciones prácticas en este sentido pueden ser:

- La elaboración de un programa integral de fomento y desarrollo de los distintos tipos de instituciones culturales con ajuste a los niveles óptimos de los servicios culturales para cada territorio y tipo de comunidad hasta el año 2000.
- El estudio y puesta en práctica de un programa o programas de desarrollo de las industrias culturales y de ampliación de la base material de la cultura a partir de producciones culturales.
- La proyección y puesta en práctica de un plan de formación de cuadros y de inversiones coherentes con los dos aspectos anteriores.
- El análisis y utilización de todas las posibilidades de cooperación internacional en estos terrenos como respuesta al reto técnico, humano y cultural de las industrias culturales transnacionales.

REGIMEN DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE: INTERPRETACION OFICIAL (Venezuela)

*Domingo Toledo **

I. CONCEPTUALIZACION.

La educación intercultural bilingüe se define por la participación equilibrada y dinámica de las culturas y lenguas indígenas en la cultura nacional.

La educación mínima obligatoria que ofrece el Estado Venezolano a los ciudadanos agrupados en las etnias indígenas se pone en práctica a través del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Con este Régimen se intenta estimular el desarrollo armónico de la personalidad y capacitarlos para valorar su destino histórico así como también el de la sociedad nacional lo que les permitirá, posteriormente, participar en la comunidad con sentido constructivo mediante instrumentos que los lleven a incorporarse en forma efectiva a la vida laboral y/o continuar estudios con suficientes posibilidades de éxito.

Este Régimen Educativo promueve el bilingüismo, y con él se aspira a

* El profesor Domingo Toledo, Director de la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI) del Ministerio de Educación dictó esta conferencia en el 1er Congreso Indígena de Educación Católica, organizado por la AVEC en Caracas entre los días 17 y 18 de septiembre de 1985.

formar un ciudadano que se comunique, efectivamente y con propiedad, utilizando su lengua autóctona y la lengua castellana ya que debe relacionarse con los miembros de su grupo étnico y con el resto de la sociedad. El Régimen educativo para la población indígena venezolana también promueve el interculturalismo. De allí que se proponga una relación de intercambio entre la cultura tradicional y la cultura del resto de la sociedad venezolana, relación ésta caracterizada por el respeto y la justa valoración a cada cultura, de tal manera que cada una siga su normal evolución. El interculturalismo permitirá que el ciudadano indígena participe en el desarrollo integral del país. Esto se debe a que conoce tanto su cultura autóctona como la del resto de la población venezolana y por ello puede realizar acciones orientadas hacia el bienestar de su etnia y hacia el avance de todo el país.

II. BASE LEGAL DEL REGIMEN DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE.

La fundamentación legal del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe se sustenta en:

- El Artículo 77 de la Constitución Nacional.
"Art. 77. El Estado propenderá a mejorar las condiciones de vida de la población campesina. La Ley establecerá el régimen de excepción que requiere la protección de las comunidades indígenas y su incorporación progresiva a la vida de la Nación".
- El Artículo 51 de la Ley Orgánica de Educación.
"Art. 51. El Estado presentará atención especial a los indígenas y preservará los valores autóctonos socioculturales de sus comunidades, con el fin de vincularlos a la vida nacional, así como habilitarlos para el cumplimiento de sus deberes y disfrute de sus derechos ciudadanos sin discriminación alguna. A tal fin se crearán los servicios educativos correspondientes. De igual modo, se diseñarán y ejecutarán programas destinados al logro de dichas finalidades"
- El Decreto N° 283 de fecha 20.09.79, expone:

"Artículo 1. Implántese gradualmente en los planteles de educación que se encuentren en zonas habitadas por indígenas, un régimen de educación intercultural bilingüe, adaptado en su diseño a las características socioculturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional".

"Artículo 2. En el diseño de los programas de estudio, la selección de los materiales didácticos y en la elaboración de normas y funcionamiento deben considerarse los patrones culturales, el ritmo de vida y condiciones ambientales propios de cada comunidad. La formación del personal docente deberá estar adaptada a las características requeridas por esta modalidad de educación".

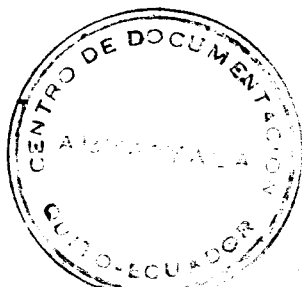
"Artículo 3. Para la implementación del régimen a que se refiere el presente Decreto, el Ministerio de Educación solicitará el asesoramiento de instituciones públicas y privadas que hayan demostrado ser propulsoras idóneas y consecuentes con este tipo de educación".

"Artículo 4. El Ministerio de Educación queda encargado de la ejecución del presente Decreto".

- Resolución N° 649 de fecha 28 de agosto de 1985 en la cual se contempla:

"Artículo 1. Establecer el plan de estudio correspondiente al Nivel de Educación Básica en sus tres etapas: la primera que abarcará los grados Primero, Segundo y Tercero, la segunda los grados Cuarto, Quinto y Sexto y la tercera los grados Séptimo, Octavo y Noveno".

"Artículo 2. El plan de estudio correspondiente a cada uno de los grados del Nivel de Educación Básica, estará integrado por siete áreas y las áreas por asignaturas y similares".



III. DESCRIPCION GENERAL DEL REGIMEN DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE.

El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe ha sido definido sobre la base de un modelo de planificación normativa que se traduce en la ejecución de una práctica pedagógica sustentada en el "debe ser". De los documentos que materializan el diseño, el de mayor generalidad es el Modelo Normativo del Nivel Educación Básica. A partir de él se han formulado el Plan y los Programas de Estudio. Cada uno de estos documentos guarda correspondencia con los niveles macro, meso y micro del currículo diseñado.

- *Modelo Normativo*

Se fundamenta en la Constitución Nacional y en la política educativa que ha formulado el Estado Venezolano. En él expone que la Educación Básica venezolana debe ser: democrática, eficiente, integrada, formativa, activa, humanística, científica, sistemática, regionalizada y creativa.

Las finalidades generales de la Educación Básica son:

- Contribuir a la formación de ciudadanos aptos para la vida y el ejercicio de la democracia.
- Contribuir al logro de un hombre consustanciado con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana.
- Fomentar el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales.
- Contribuir a la formación y capacitación de los equipos humanos para el desarrollo del país.

- Promover los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente.

El principio filosófico que rige la Educación Básica es el de autodeterminación según el cual los pueblos tienen plena libertad para decidir sus propias formas de vida, de organizarse y desarrollarse. Este principio tendrá su expresión concreta en el eclectisismo científico. De allí que se diseñan los siguientes postulados constitucionales para las políticas educativas:

- Obligatoriedad de la Educación Básica.
- La universalidad de la Escuela Básica.
- El derecho de todos de recibir educación.
- La gratuidad de la Educación Básica.
- La libertad de enseñanza en el nivel de la Educación Básica.
- La idoneidad y la moralidad del personal docente para el nivel de Educación Básica.

El Modelo Normativo expresa que se atenderá a todos los sectores de la población urbana, rural e indígena. Según la política indigenista del Estado Venezolano, el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe se fundamenta en los siguientes principios:

- Derecho de los pueblos a hacer prevalecer su propia cultura:
Cada cultura y lengua étnica representa el compendio de la creación colectiva de un grupo humano que ha elaborado una respuesta global de las exigencias ambientales; respuesta que forma parte del patrimonio cultural del país y que debe ser respetada, conservada y transmitida, a través del tiempo, por la sociedad venezolana.
- Libertad:
El indígena no será objeto de ninguna acción que restrinja su desarrollo intelectual ni su desplazamiento a través de las tierras que históricamente ha ocupado dentro del territorio nacional.

- **Pluralismo cultural:**
La presencia de diversas culturas en nuestro país origina una relación de intercambio que debe efectuarse en igualdad de condiciones de tal manera que cada cultura conserve su especificidad.
- **Tradicición:**
Los ancianos, conocedores de la cultura autóctona de su grupo étnico, transmiten, oralmente a los jóvenes y niños, valores, conocimientos, formas de vida y medios de subsistencia.
- **Desarrollo pleno de la personalidad:**
La educación debe fomentar el desarrollo del individuo como ser bio-psico-social inmerso en culturas interrelacionadas.
La población contribuirá activamente en el desarrollo integral del país y disfrutará de todos los beneficios sociales, económicos, políticos que brinda la sociedad venezolana a sus integrantes.

Sobre la base de estos principios, se define el perfil del docente y del educando, así como también la instrumentación del diseño curricular del Régimen.

- *Plan de estudio*

El Plan de estudio de nivel Educación Básica, está organizado en áreas, asignaturas o similares.

Se define área, como la organización del conocimiento, conformado como una estructura de soporte a todos los componentes del plan de estudio. Las áreas están conformadas, en su mayoría, por asignaturas, las cuales mantienen identidad propia en forma interdisciplinaria. En este caso se citan, Lengua, Estudios Sociales, Educación Estética, Ciencias Naturales y Educación para la Salud. En otros casos, el enfoque global del área establece relaciones muy vinculadas, temas comunes o sobre el mismo contenido, lo cual no permite su organización en asignaturas, como es el caso de Matemática, Educación Física y Educación para el trabajo.

El plan de estudio de Educación Básica para el sector indígena está conformado por las siguientes áreas y asignaturas:

AREA	ASIGNATURAS
. Lengua	Castellano y Literatura Lengua Autóctona Inglés
. Matemática	Matemática
. Ciencias Naturales y Educación para la salud	Estudios de la Naturaleza Educación para la Salud Ciencias Biológicas Física Química
. Estudios Sociales	Historia de Venezuela Geografía de Venezuela Historia Universal Geografía General Formación Social y Cultural
. Expresión Artística	Música Artes Plásticas Artes Escénicas
. Educación Física y Deporte	Educación Física y Deporte
. Educación para el Trabajo	Educación para el Trabajo

En cuanto a la carga horaria para cada una de las asignaturas o similares, se contempla lo que establece la Resolución N° 649 del 20.08.85 en el artículo 5º que se citó anteriormente.

La distribución del tiempo en el Plan de Estudio del R.E.I.B. ha sido definido sobre la base de criterios de globalidad y flexibilidad. La globalidad se ha entendido en términos de la organización anual que puede hacerse del tiempo asignado para este nivel educativo en todo el país. Con la flexibilidad del Plan de Estudio se intenta lograr que la actividad escolar no interfiera en el desenvolvimiento de cuanto hasta ahora ha sido cotidiano para las minorías étnicas: costumbres, ceremonias y organización productiva.

- *Programa de estudio*

Constituyen para el docente, los instrumentos de ejecución del proyecto. Han sido formulados de acuerdo con objetivos conductuales observables y medibles, de los que derivan las estrategias metodológicas y de evaluación. El contenido que se ha incluido en estos programas fue seleccionado de acuerdo con las características bio-psicológicas del educando indígena, sus intereses y necesidades.

IV. EJECUCION

En lo antes expuesto, se aprecia que el Estado Venezolano ha reconocido que los indígenas constituyen sistemas sociales, políticos y económicos completos y complejos, con sus respectivos códigos lingüísticos y religiosos. Esto amerita que se brinde atención particular a la población indígena. Atención que en materia educativa se afianza con la promulgación del ya mencionado Decreto 283.

Entre marzo y octubre de 1981, en la primera etapa de ejecución del Decreto 283, se constituyó por primera vez en el país una comisión interdisciplinaria de especialistas de alto nivel compuesta por antropólogos, psicólogos y docentes indígenas, con el objetivo de elaborar los alfabetos correspondientes a las lenguas indígenas venezolanas: guajiro, yaruro, pemón, warao, ye'kuana, karíña, yanomami. guajibo yukpa; analizar y resolver los problemas teóricos y prácticos relativos a la descripción del sistema sonoro de esas lenguas y elaborar los libros de lectura para los diferentes grupos étnicos.

La marcha del proyecto se inicia en septiembre de 1982 con la realización de seminarios dirigidos a los docentes y supervisores indígenas a fin de lograr su preparación en el manejo y alcance de los programas de estudio elaborados y en la conducción técnico-administrativa del proyecto. Durante los años 1982 y 1983 se realizaron las jornadas de implantación de los programas instruccionales de primero y segundo año.

Para el año escolar 1985-1986, la Dirección General Sectorial de Planificación de Asuntos Indígenas, implanta, a nivel nacional, los programas de estudio correspondientes a la primera etapa del Nivel de Educación Básica. Igualmente, establece el diseño de planes diferenciados para los sectores rural, indígena y de fronteras, lo que permitirá la formación de un venezolano más consustanciado con su región, y con un mayor arraigo a su pueblo y a su etnia. De allí la necesidad de extender el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe a toda la población indígena venezolana. Esta extensión traerá como consecuencia:

1. El cumplimiento a la normativa legal establecida para la atención de la población indígena.
2. La satisfacción de las necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos indígenas en cuanto a recibir una educación diferenciada.
3. La homologación de los planes y programas de estudio utilizados en los planteles que atienden población indígena.
4. La población escolar indígena no será atendida utilizando los mismos programas que se aplican en el sector urbano ya que se administrarán los programas de estudio del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, diseñados atendiendo a las especificaciones de los grupos étnicos indígenas venezolanos.
5. Los docentes que elaboran en el sector recibirán asistencia técnica durante los talleres de implantación y en las visitas de seguimiento que se realizarán posteriormente.

6. Se logrará mantener el uso oral de las lenguas autóctonas y, en algunos casos, su rescate a pesar de la inexistencia de estudios amplios y específicos para cada una de ellas.
7. Se promoverá la conservación y valorización de las lenguas autóctonas venezolanas así como también de los demás elementos culturales característicos de cada grupo étnico ya que el bilingüismo y el interculturalismo son las características fundamentales del Régimen.
8. Se atenderá a toda la población indígena venezolana la cual se encuentra distribuída según el cuadro y el mapa anexos.

Distribución de las etnias por entidad federal:

ENTIDAD FEDERAL	ETNIA (S)	
T.F. Amazonas	Hoti Yabarana Yanomami Ye'kuana Guahibo Baniva	Baré Piapoco Guarequena Piaroa Maco Puinabe
Anzoátegui	Karíña	
Apure	Cuiva Yaruro (Pumé) Guahibo	
Bolívar	Acaguayo Pemón Ye'kuana Yabarana Karíña	Yanomami Panare Mapoyo Arutani

Zulia

Japreria
Guajiro
Yukpa
Paraujano
Barí

T.F. Delta Amacuro

Warao

EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE, YANOMAMI

Una Alternativa a la Situación Actual

São Gabriel (Brasil) del 19 al 24 de Julio de 1988

*Sor María Isabel Egullor**

I. La educación intercultural bilingüe entre los Yanomami

Después de haber hecho una reflexión teórica sobre el por qué de una educación adecuada a las exigencias de las comunidades indígenas que viene a ser el marco teórico en que nos movemos los miembros de la Comunidad que trabajamos entre los Yanomami venezolanos, vamos a detenernos en esta segunda parte en la reflexión sobre la experiencia de educación en un grupo étnico particular como es el yanomami.

La educación-socialista yanomami:

Como todos los demás Pueblos, el Yanomami, tiene su propia filosofía, sus particulares conocimientos, su sistema de valores, elementos todos que le han permitido la continuidad social, biológica y cultural hasta el momento actual.

Todo esto, el niño yanomami lo aprende, perpetuando en la historia su sociedad, mediante el proceso de socialización-educación, a través del cual va integrando en su vida los conocimientos necesarios:

* Misionera Salesiana del Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho, Venezuela, Extracto de una Ponencia del encuentro de São Gabriel (Brasil, 19 al 24 de julio de 1988).

cómo relacionarse con los suyos, cómo comportarse con cada uno de sus miembros, cómo dirigirse a ellos, cómo tratar a los ancianos; aprende y se entrena en fabricar la útil tecnología, en conocer los caminos, en diferenciar las huellas de los animales, en distinguir el canto de las aves, en reconocer el grito de los mamíferos, en saber dónde puede sacar fácilmente los pescados; aprende a observar, a escuchar, a recordar, a expresarse.

De los padres, de los adultos, recibe el rico legado cultural, derecho que ellos ejercen en el propio hogar-familia, ampliado por el medio físico y social que les envuelve. Aprende a conocer la tradición, los hechos revelantes de su historia, los espíritus que pueblan el mundo sacral; las emociones, los temores y hasta los sueños a los que le conduce su sistema cultural.

La mamá le hace repetir y le enseña con cariño cómo pronunciar, cuál es el nombre de las cosas; de los mayores aprende a conocer el tiempo, a librarse de los peligros, a huir de lo que no es amigo, a no exponerse yendo solo, a distinguir la clase de tierra a saber dónde y cómo se hacen los conucos.

Al lado de los mayores, aprende las técnicas ordinarias que el grupo emplea, con solo observar e ir a su lado, percatándose y captando el saber, tan solo con estar atento en las reuniones familiares, en las exhortaciones que públicamente se hacen en el "Patamou" y en cualquier otra ocasión. Obtiene los modelos en forma concreta pues son modelos de conducta: cómo hacer ante tal situación; cómo reaccionar ante determinada provocación al tiempo que prevee y ve reflejado en la vida de los otros, las ideas básicas y los valores impartidos. La conducta del grupo, modelada en pautas de comportamiento, le va transmitiendo inconsciente y conscientemente, los patrones a seguir.

Y así hasta llegar a la edad adulta en que todo esto y su propia personalidad se van afianzando, desembocando en la típica forma de ser, pasando de lleno al mundo de los adultos con los que se relaciona a nivel de familia nuclear y extensa, reforzando los lazos del linaje y contribuyendo de lleno a la economía familiar.

Es una educación en función de la vida y tiende a ser la correspondencia entre la sociedad yanomami y las necesidades de ese organismo social, ya que le educa para esa vida que se ha de desarrollar en el bosque tropical y sin cuyas enseñanzas y dominio de técnicas práctico-vivenciales tanto materiales como espirituales, vendría a resultar un adulto minusvalorado, no útil para afrontar los trabajos y el quehacer diario que la sociedad le impone y al mismo tiempo, sería un ser vacío espiritualmente que no podría dar respuesta a las inquietudes espirituales que toda persona adulta se plantea.

Amenaza aculturativa:

Pero, desde hace algunas décadas, varias comunidades yanomami se han asomado a la orilla de los grandes ríos y tienen ya algún contacto con makiritares, criollos, turistas, misioneros, antropólogos y miembros de entidades gubernamentales, cuya sola presencia es ya un elemento de cambio.

Esta infiltración en la cultura occidental lleva camino de irse trocando en unas relaciones cada día más intensas, haciendo que las relaciones y los cambios que de ello se deriven sean irreversibles.

Y en este proceso histórico de cambio que la cultura yanomami está realizando, ¿a dónde piensa llegar? ¿Integrarse en la economía nacional venezolana, centralizada, capitalista y que crea una dependencia abrumadora? ¿Pasar de ser hombres libres, dueños de sus medios de producción, señores de su medio orgullosos de su etnia, a ser unos pobres ciudadanos que esperan recoger lo que cae de las manos del gobierno, según la oportunidad política? O peor aún, ¿ser víctimas de intermediarios que, como ventosas, chupan el fruto o los sudores del indígena, haciendo su agosto a costa de ellos? ¿Qué hacer, para que dentro de lo posible, en su ambiente amazónico, no caigan en los patrones económicos y políticos de la sociedad de consumo, que por lo que sabemos, no es la única ni la mejor? ¿Cómo canalizar ese dinamismo de cambio que posee la cultura yanomami?. ¿Cómo evitar que caigan en la terrible "vergüenza étnica"?

Lo ideal sería que en este dejar y adquirir elementos y en la aceptación de modificaciones y cambios económicos y de todo tipo, pudiera hacerse libremente por la sociedad yanomami y con el tiempo suficiente para que los nuevos elementos entren en competencia con los que tenían y cumplan el mismo fin, para que a través de esas experiencias, sean ellos los que escojan lo que más les conviene, sin que esto les cree dependencia, haciendo que su uso, su adquisición, la definición, en términos de valores culturales, se vaya acoplando de una manera progresiva en el contexto socio-cultural yanomami.

Pero, ¿tendrán tiempo para ello? El proceso de transculturación y aculturación es rápido y violento y los gobiernos en general sueñan con integrar y asimilar a esas culturas cuanto más rápido mejor. De eso tenemos ejemplo en muchas sociedades que ya no existen y en muchas de las actuales que caminan por esa vía de irrespeto y descontrol hacia sus sistemas socio-culturales pues están en una situación de desigualdad para escoger lo que más les conviene y para dirigir la marcha de sus propios pueblos en un equilibrio cultural de los mismos. Por consiguiente, también los yanomami están ante el dilema asimilación-liberación.

Respuesta

Los salesianos y salesianas que trabajamos entre los yanomami, comprendimos que ante esta situación caben dos tipos de respuesta:

“O bien dejamos que el contacto se produzca por sí mismo, sin ningún tipo de control, sin contar con una autodefensa, lo que equivaldría a aceptar pensamos, la inmediata destrucción de la cultura yanomami.

O bien le ofrecemos a esta sociedad yanomami algunos mecanismos de defensa, para que el contacto no sea destructor sino provechoso y los indígenas tengan la posibilidad de intercambiar valores con la cultura occidental, sin que esto implique la renuncia y el olvido de los valores autóctonos”¹.

1. EQUIPO EDUCATIVO ESCUELA YANOMAMI. Guía didáctica. L.e.s. Caracas, 1981, pág. 4

La respuesta salesiana va en esta segunda línea, presentando soluciones a través de la Educación Intercultural Bilingüe como medio para canalizar el desarrollo y preservación de las culturas indígenas, ofreciendo otros conocimientos muy útiles para la relación intercultural, como medio también de dar a conocer la cultura yanomami enriqueciendo los programas escolares del niño criollo y haciendo que él también estudie, llegue a conocer y a querer toda esa riqueza cultural que por generaciones ha ido acumulando esta cultura.

Esto implicaba emplear no solo la lengua yanomami en la educación, sino que ésta debía tener en cuenta la especificidad del grupo yanomami y de acuerdo a ella implementar la metodología, los tiempos de clase y de vacaciones y en general todo el sistema organizativo.

Entendimos que esta modalidad de educación, si quería de veras ser una respuesta a la comunidad, debía estar en relación con todos los aspectos de ella, también el económico. Por eso, debía ser una educación que no terminara en el salón de clase, ni con la Primaria, sino que debía ser una educación que ofreciera a la comunidad la oportunidad de que fuera adquiriendo una formación para que todos los proyectos que en la comunidad se realizaran, tuvieran una dirigencia indígena. Este tipo de educación debía estar en estrecha relación entre la realidad social, los medios económicos y los contenidos educativos.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe Yanomami:

Con todo lo anterior y de una manera especial a partir de 1976, nos pusimos, junto con los propios yanomami, a elaborar un Programa de Educación Intercultural Bilingüe, basado en la cultura Yanomami, con orientaciones hacia un proceso continuador de la socialización endoculturación operada en la familia y en el grupo social, que permitiera al escolar yanomami obtener los conocimientos necesarios fundamentales a ambas culturas, yanomami y criolla, y de esta manera, desarrollar sus potencialidades creadoras.

Dicho Programa, contempla y engloba

- El proyecto Escuela Intercultural Bilingüe
- Los Proyectos de Formación de Adultos, con un claro desemboque económico, pues trata de preparar al yanomami para que se enfrente a las situaciones nuevas que sobrepasan el marco societario en el que durante siglos ha vivido y fue educado. Todo ello con el fin de que se vayan concientizando de que ellos mismos pueden ir uniendo conocimientos que su cultura les brinda, con otros nuevos, para formar nuevas perspectivas y nuevas opciones que podrán ofrecer a la entera comunidad.

Esto ha exigido la creación de estructuras autogestionarias de diverso tipo para responder

- a las necesidades mínimas de los yanomami, que exigen algún producto de afuera
- a la autogestión y dirección, en su propio dinamismo
- al contacto bidimensional de interculturación en un sano equilibrio.

Este programa, pretende promover un diálogo enriquecedor entre la cultura yanomami y las otras culturas, de modo que los yanomami puedan realizar libremente, nuevas síntesis culturales.

Esto exige:

- Propiciar una educación concientizadora que ayude a los yanomami a enfrentar de modo crítico, la situación histórica, concreta, con el fin de transformarla, construyendo su propia historia.
- Dar a conocer la legislación nacional especialmente la inherente a los indígenas.
- Promover a todo nivel a los yanomami adultos.
- Promover, por medios de estudios, publicaciones, medios de comunicación social, el conocimiento recíproco.
- Profundizar en la propia identidad.

El programa de Educación Intercultural Bilingüe se engendra y vigoriza teniendo como norte una serie de principios básicos, tales como

•El interculturalismo:

Es el contacto de las culturas entre sí. La educación ayudará a que cada una conserve su propia personalidad en diálogo recíproco y respetuoso, se basará en la lengua y cultura de la etnia donde se imparte, la cual aportará los contenidos, procesos, formas y estilos de enseñanza y al mismo tiempo se verán enriquecidos con otros provenientes de la cultura nacional y de las otras culturas, enriqueciendo así el patrimonio cultural en el que se insertarán los nuevos conocimientos y destrezas.

•La autodeterminación:

Es la facultad que tiene cada grupo humano de regir su propio destino de acuerdo a especificidades antropológicas, socioeconómicas, históricas y geográficas. La Educación propiciará el despliegue armónico y concertado para contribuir con el pueblo a que realice su proyecto histórico original.

•El Pluralismo cultural:

Se basa en la diversidad de respuestas que los hombres dan para satisfacer sus necesidades básicas en un ambiente determinado. Las etnias tienen el derecho de manifestar y alentar esta creatividad cultural específica. La educación debe potenciar este principio.

•Organizaciones:

Necesarias para proyectar a las comunidades hacia un reconocimiento y representatividad en el concierto de las naciones, ante las cuales deben presentarse no individualmente, sino en grupo, en interacción con otras organizaciones, asociaciones y federaciones indígenas continentales e internacionales.

•Tierras:

La educación intercultural bilingüe debe contribuir a la concientización de las comunidades sobre la legitimidad de usar esas tierras y territorios ancestrales y de adquirir la titulación de las mismas como una seguridad de respeto ante la codicia de ser usurpadas.

•Lengua:

La Educación prevee el uso armónico y equilibrado de la lengua indígena y de la mayoritaria del país, tanto en las aulas, como en la vida familiar y social.

•Autogestión:

Cada pueblo tiene, consciente o inconscientemente, su proyecto histórico. La educación ayudará a que el pueblo yanomami defina y desarrolle libremente su proyecto original².

Proyectos del Programa Educación Intercultural Bilingüe:

Como ya dijimos más arriba, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, se hace viable a través de una serie de Proyectos que lo dinamizan. Estos proyectos pueden ser tantos cuantas sean las necesidades que se vayan viendo y se esté en la posibilidad de darles una respuesta adecuada. De momento los Proyectos iniciales son tres:

- Escuela Intercultural Bilingüe.
- Suwë Pehi, para la Formación y Promoción de la mujer yanomami.
- Huya Pehi, para la Formación y Promoción del joven yanomami.

Empecemos hablando del iter seguido en el primero:

•Escuela Intercultural Bilingüe Yanomami:

Se abre la primera experiencia de escuela bilingüe con la llegada de las Hermanas Salesianas en 1960 que elaboran el primer material: unas cartillas yanomami-español para el aprendizaje de la lectura escrita.

En 1962 se envían unos pocos niños y dos niñas yanomami al

2 Cfr. MOSONYI, Esteban Emilio y RENGIFO, Francisco A. Fundamentos teóricos y programáticos de la Educación Intercultural Bilingüe, en Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Vol. I. Unesco. México, 1983, pág. 211 a 217.

internado de la Isla del Ratón, pasando en el término de 6 ó 7 años un total de 27 alumnos, de los que solo 3 llegaron a 5to. grado.

En 1971 se abre el internado de la Esmeralda, cerca del territorio yanomami. Era escuela interétnica, por tanto solo en castellano.

En 1976, aquellas primeras escuelitas bilingües, iniciadas por la década de los sesenta en Ocamo, Mavaca y Platanal, que siempre permanecieron abiertas para los pequeños, mientras se iban haciendo las experiencias citadas, que en la práctica se vieron negativas para los yanomami, se transforman en Escuela Intercultural Bilingüe, con centro en Mavaca, pero con escuelas en las otras residencias misioneras y algunas escuelitas en varios shaponos más alejados.

Así pues, la Escuela Intercultural Bilingüe Yanomami surge:

- De los mismos Yanomami, que no aceptaban la enseñanza tradicional.
- De la experiencia negativa de los diversos intentos de enviar yanomami a escuelas lejanas a su territorio y en régimen de internado.
- De la opción del Vicariato, animada por Monseñor Enzo Ceccarelli, por la Educación Intercultural Bilingüe.
- De la Comunidad Salesiana: hermanas y padres, que ya tenían una trayectoria de escuela bilingüe yanomami.
- De las críticas de los científicos sociales.

Los pasos que precedieron a la implementación y puesta en marcha de la misma fueron:

1. Estudio y sistematización de los conocimientos sobre la cultura yanomami.
2. Elaboración del Proyecto Educativo que sustentaría la praxis escolar.

Este Proyecto Educativo, elaborado por misioneras y misioneros, y asesorado por un equipo de seis antropólogos.

- tiene una filosofía de base,

- hace énfasis especial en las Etapas de la educación–aprendizaje presentes en la cultura yanomami,
- es una complementación entre la escuela–shapono y el aprendizaje escuela–centro educativo,
- desarrolla el Programa escolar de la Primera y Segunda Etapa, adaptado según intereses sociales fijados en cada Etapa por la realidad socio–cultural yanomami,
- parte de un análisis de la realidad del muchacho–a yanomami según su edad/status,
- formula los objetivos para cada etapa, cuyo criterio básico de establecimiento, serán los dos aspectos clave de la persona: individual y social,
- establece el sistema de evaluación continúa maestro–escuela niño–comunidad,
- adecúa los tiempos dedicados a la escolaridad con las responsabilidades del alumno con la comunidad, según su status; y las vacaciones para la participación en las actividades colectivas con los adultos, con los tiempos de clase según la vida social yanomami.
- usa el Método Globalizado,
- propone como modelo la Escuela Activa,
- emplea al Alfabeto Fonético Internacional para la transcripción del idioma yanomami,
- prevee la elaboración de material didáctico, subsidios pedagógicos y textos escolares.

Hablemos brevemente de algunos de esos aspectos:

+Filosofía de la Escuela Intercultural Bilingüe:

Presenta la cultura yanomami como un elemento particular dentro de una multiplicidad que desborda la selva amazónica e incluso la misma Venezuela como nación.

Facilita a los yanomami mecanismos concretos de defensa frente a la esclavitud económica en el trabajo y la producción, frente a la invasión de sus tierras.

Realiza una educación que antes que informar, considera como punto fundamental la realidad de los yanomami y su nueva situación de contacto con la sociedad nacional.

Utiliza para el aprendizaje los conceptos que fundamentan su propia cultura, así como los mecanismos tradicionales de aprendizaje.

Promociona maestros y maestras yanomami, bien identificados con su cultura que puedan utilizar en todo momento el idioma yanomami y el de la nación venezolana, y que sean capaces de realizar una cierta selección de valores tanto en la cultura yanomami como en la cultura criolla.

Considera como medio de expresión fundamental el idioma yanomami, y solamente en una segunda fase del aprendizaje de la lectura escritura del yanomami se introduce el castellano junto al idioma yanomami.

+Etapas de la educación aprendizaje, presentes en la cultura yanomami, normativas de un status, aunque no coincidan con la edad cronológica:

Suwë hëri-maranapi: de 7 a 10 años (Primera Etapa)

Moko-prepewë: de 11 a 13; de 14 a 16 (Segunda Etapa)

Suwë-huya: de 17 años en adelante (Tercera Etapa)

+Realidad socio-cultural de los niños y niñas en cada una de las etapas:

De cada una de esas etapas se hace un análisis de las relaciones y responsabilidades que el niño y la niña de esa edad tienen con la comunidad y con la familia, lo que la comunidad pretende de ellos y lo que ésta ofrece, enseña y socializa.

+Objetivos Generales de cada una de las Etapas:

De acuerdo a lo anterior se formulan unos objetivos que tienen como fin el favorecer las relaciones del alumno con la comunidad, de

acuerdo a lo descubierto en el análisis socio-cultural; que responda a las obligaciones que tiene con la misma y de que vaya afianzando al mismo tiempo su identidad personal individual.

+Método de enseñanza:

El método en uso en la Escuela Intercultural Bilingüe es el Globalizado, que gira en torno a un centro, cuyo común denominador es la cultura yanomami: dibujos, conversaciones, lecturas, ejercicios, narraciones, representaciones, juegos, en fin, todo cuanto se hace, es parte y asociación con el ambiente, muy conocido para ellos, como es la vida en el shapono y en el "urihi", la selva; así afianzan los hechos culturales y la adquisición de su personalidad, poniéndole en contacto con la comunidad para que, lo que va aprendiendo el alumno en la escuela, le sirva para la vida.

Las técnicas de aprendizaje son las usadas por los mayores, por medio de

- conversaciones: hablar de lo que muestra un dibujo, de lo leído,
- diálogo: hablan entre ellos de lo explicado por el maestro, sobre un tema leído, etc.
- observación: de lo visto en la selva, en el río, en el shapono, en los paseos escolares, en los dibujos.
- expresión: contar lo que los alumnos saben sobre un tema tratado, con expresiones típicas: "Wayamou", "Himou", "Patamou". También expresiones por medio de cantos, juegos, bailes, escenificaciones en las fiestas escolares; en los adornos y pinturas corporales, en los dibujos y manualidades, etc.
- asociación: lo tratado en el aula, se relaciona con lo que viven en el grupo familiar, en la selva, en la cooperativa, en el dispensario.

+Método para el aprendizaje de la lectura y escritura:

Nos valemos de 53 láminas o fichas que tienen por un lado un dibujo y por el otro lado la primera sílaba del nombre de ese dibujo. El primer trabajo consiste en que aprendan el nombre del dibujo, lo cual es muy fácil, ya que todos son palabras representadas en dibujos que expresan aspectos de la vida diaria yanomami. Después van formando

palabras y frases con la inicial de varias fichas. Es una lectura y escritura a base de dibujos.

Después se hace lo mismo con la graffía, es decir, con las sílabas que forman los nombres de los dibujos. Se complementan estos ejercicios con los de aprendizaje de escritura directa en el cuaderno, en el pizarrón, en la arena, en el suelo, etc. Es el método de “palabras” y con el material elaborado se pueden realizar cantidad de actividades.

+Textos escolares:

Como una consecuencia del Proyecto de Escuela y siguiendo el mismo Método Globalizado, se ha ido elaborando el material didáctico en el propio lugar de la Escuela, experimentando así, desde la misma realidad yanomami, cómo hacerlo más eficaz. En ello colaboramos todos: Los misioneros ideando los textos, los yanomami traduciéndolos y corrigiéndolos y hasta los alumnos haciendo los dibujos para hacerlos más agradables. Los aportes de todos fueron valiosísimos, y así, al cabo de cinco años, empezamos a contar con material, que al ser conocido por el Ministerio de Educación, recibió el elogio de las más destacadas autoridades. Se cuenta, pues, con textos escolares bilingües que responden a las necesidades del alumno en su identidad personal y social.

Este material se refiere a la Primera Etapa (Suwë hëri–maranapi) y está desarrollado en cuatro libros:

- Urihiri: hace referencia al mundo físico: selva, ríos, animales, árboles, frutas, pájaros, flores y también al espiritual, a todo ese contorno que es el lugar donde el niño y la niña, andan en compañía de los adultos y poco a poco lo va conociendo y descubriendo. Es al mismo tiempo metodología de aprendizaje de lectura y escritura, pensada, especialmente, para los maestros y maestras yanomami. Termina el libro con una serie de mitos, narraciones que a diario oye a los adultos y que ahora los puede encontrar plasmados en un libro, leyéndolos con frecuencia y al ritmo deseado. Todo él es en lengua yanomami.

- **Kamiyë-thëri:** Hace referencia a los compromisos comunitarios que cada vez el niño de esa edad va adquiriendo. Le ayuda también en el proceso socializador de la familia, pues el libro refleja la vida social y familiar yanomami, revalorizando todo ello. Lleva incluida la historia de cada uno de los grupos de Ocamo, Mavaca y Platanal. Es bilingüe: repasa el yanomami e inicia el aprendizaje del castellano.
- **Ya no wapeo:** Libro para el aprendizaje de matemáticas, las cuales intentan presentarse en forma intuitiva, ya que en sí son muy abstractas para el yanomami, pero de gran provecho para los proyectos autogestionarios en los que más tarde tomará parte.
- **Yoahiwë:** A través de la narración del protagonista, Yoahiwë, el libro va repasando y afianzando los conocimientos vitales para el alumno yanomami: fiestas, rituales, caza, pesca, tecnología, antepasados, mitología, familia, medio ambiente, etc. Un cuestionario después de cada tema, intenta internalizar no solo lo escrito, sino las vivencias sociales y lo que la sociedad cambiante le puede ir presentando.

+Escuela Activa:

Con el convencimiento de que la verdadera escuela es el shapono y de que la escuela-centro educativo solo le ofrece una parte de lo que el muchacho aprende, no se le obliga a que venga a la escuela cuando tiene que estar en casa para cumplir las obligaciones de la comunidad; por ello, nunca se dan premios de asistencia.

Se cuida mucho que el ambiente de la escuela sea una continuación del de casa: el niño se mueve, puede salir a jugar cuando está cansado, se buscan actividades al aire libre. El muchacho tiene oportunidad de hablar, de expresarse libremente, de contar sus experiencias, tal y como lo hace en la familia.

Se cuida el que haya un ambiente de amistad entre los compañeros de distintos shaponos que viven en la zona.

+Lingüística:

El empleo del idioma yanomami en la Escuela Intercultural Bilingüe, exigió el estudio y la creación del alfabeto, realizado por el antropólogo Jacques Lizot y oficializado por la Resolución del 15 de marzo de 1982 del Ministerio de Educación, por la que se autoriza el uso de las lenguas indígenas vigentes correspondientes a cada uno de los grupos étnicos en los planteles educativos interculturales. La creación, por el citado antropólogo de una gramática que en breve estará al servicio de la Escuela Intercultural Bilingüe. La elaboración de material didáctico, del que ya hablamos y el uso oral y escrito de la lengua en las aulas.

Todo esto, en torno al primer Proyecto del Programa sobre Educación Intercultural Bilingüe: el Proyecto Escuela. Veamos brevemente los otros Proyectos para la Formación y Promoción de adultos:

2.- Suwē Pehi: que tiene por objeto promocionar a la mujer yanomami para que desempeñe con mayor eficacia los roles que su cultura y las nuevas situaciones le exigen.

Después de realizar, por varios años, cursos de Promoción guiados por las Hermanas, ya se cuenta con un grupo de mujeres yanomami que llevan adelante la Pequeña Empresa "Watota", filial de la Organización Suyao (Shaponos Unidos Yanomami Alto Orinoco) que confecciona ropa, la poca que puedan apetecer los yanomami, sin tener que depender del comercio nacional. Otro grupo elabora artesanía: collares, brazaletes y un tercero está iniciando la Pequeña Empresa "Kuratha", la cual elabora harina de plátano que mezclado con harina y leche, y tras una mentalización a las jóvenes mamás sobre su uso, lo intercambian en la cooperativa, esperando que en breve lo puedan elaborar ellas mismas pues es un elemento alimenticio, el plátano, fundamental en la dieta yanomami. Se están convirtiendo en promotoras que imparten sus experiencias y enseñanzas, según la manera de ser de la mujer yanomami.

3.- Huya Pehi: para la Promoción y Formación del joven yanomami y que va en la misma línea de concientización de su papel

de adulto en la sociedad yanomami. A los cursos de alfabetización se unen los de fabricación de muebles con bejuco, los de apicultura, con las primeras experiencias sobre la cuida de colmenas para la obtención de miel. Es aprendizaje y al mismo tiempo participación y dirigencia en estos proyectos autogestionarios de la Organización S.U.Y.A.O. que ya cuenta con estatutos y con la filiación de varias decenas de shaponos.

Este es, a grandes rasgos, el marco teórico que sustenta nuestra praxis educativa y el iter seguido en la creación del Programa Educativo Intercultural Bilingüe que lucha para que la educación del muchacho y de la muchacha yanomami, en su contexto intercultural, le lleve a una genuina conciencia de identidad con su grupo social dándole al mismo tiempo, instrumentos válidos para promover autónomamente sus capacidades creadoras, en beneficio de todos los venezolanos.

II. Valoración de la Cultura Yanomami en el proceso intercultural Bilingüe

Para esta parte del ema vamos a partir de la reflexión sobre la exigencia indígena de que se respeten sus sistemas culturales, para descender después a la presentación y análisis de cómo intentamos dar respuesta a esta exigencia en nuestro campo concreto, en el Alto Orinoco, entre los Yanomami.

El Indigenismo Latinoamericano:

1.- Exigencia de respeto, una justa petición indígena:

En el Primer Congreso sobre Educación Indígena celebrado en 1985 en Caracas, en las reflexiones que le precedieron, los indígenas representantes de 10 etnias de Venezuela dijeron:

“Para ir conociendo nuestra cultura necesitamos realizar acciones que al mismo tiempo sirvan para que nosotros y otros la conozcan también.

Debemos mantenernos unidos a nuestra gente, con encuentros y lograr que los ancianos y sabios nuestros, nos ayuden en la escuela para darnos orientaciones como si estuviéramos en nuestra casa.

Que los que nos visiten, nos traten con respeto, no como niños, regalando caramelos y corotos para sacar fotos que después no sabemos qué hacen con ellas.

Queremos que nos informen bien sobre nuestros derechos de ciudadanos indígenas para que sepamos respetar a los demás, pero hacernos respetar también lo nuestro por todos.

Que nos ayuden a conocer y organizar nuestra historia para conocer mejor cómo somos nosotros y por qué somos así y cómo podemos mejorar”.

Y en las Conclusiones de dicho Congreso, propusieron:

A la Iglesia: Que se solidarice con nuestros problemas comunitarios.

A los misioneros católicos: Que el diálogo ideológico, filosófico, religioso y cultural llevado por los misioneros a través del proceso educativo, se realice de una manera y a un ritmo cuidadosos, es decir, lento y progresivamente, para que no choque bruscamente con las costumbres, cultura, modo de pensar y vivir del indígena.

Al Ministerio de Educación: Que los Programas de Educación Intercultural Bilingüe, sean adaptados a las necesidades y características de cada región donde viven los indígenas.

A toda la nación: Considerando que hemos constatado la existencia de personas que hasta el presente han tratado de erigirse como defensores nuestros, proponemos que dichos “supuestos amigos” no indígenas, de una vez por todas, dejen de idealizar nuestra causa y buscar prestigio personal a base de indígenas.

En la Argentina, Provincia de Salta, el 8 de abril de 1987, en un mensaje dirigido a Juan Pablo II, los indígenas le pedían entre otras cosas:

- Que sea respetada nuestra cultura, nuestra forma de pensar y de organizarnos, también nosotros tenemos una palabra clara y

verdadera para pronunciar en esta sociedad y queremos sea escuchada.

- Que nuestro color, lengua e identidad, no sea causa de marginación y segregación.
- Que la reivindicación y la justicia de todos los pueblos pobres de América Latina, sea el verdadero evangelio proclamado por la iglesia y sus representantes.
- Que la justicia sea la causa de la comprensión, el amor, el respeto y la unión de los pueblos del mundo.

En 1977, en el segundo documento emitido en Barbados, dijeron que “la dominación cultural se realiza por medio de (...) el sistema educativo formal que básicamente enseña la superioridad del blanco y la pretendida inferioridad de nosotros, preparándonos así para ser más fácilmente explotados. (...). Es necesario conservar y reforzar las formas de comunicación interna, los idiomas propios y crear a la vez un medio de información entre los pueblos diferentes idiomáticamente, así como mantener los esquemas culturales básicos especialmente relacionados con la educación del propio grupo”.

En unas reflexiones de los yanomamí sobre la educación recibida en las misiones salesianas y sobre el sistema intercultural bilingüe, pedían a la comunidad salesiana: “que nos ayuden a mejorar la organización, la salud, que se hagan cursos para la formación de adultos, que la cooperativa funcione cada vez mejor; que se preparen los maestros yanomamí para que tengan título, nombramiento y sueldo; cambiar el tiempo de la escuela para el invierno en lugar del verano ya que en este tiempo salimos más para la selva, hay más trabajo en los conucos y más actividades de pesca”.

2.- Alcances nacionales e internacionales de esta exigencia:

“Sería inútil negar que la mayoría de los gobiernos americanos muestran hoy día un interés y una comprensión mucho mayores por la problemática indígena, así como por su tratamiento político y práctico. Este cambio generalizado de actitud se hace extensivo a las instituciones fundamentales, a las fuerzas políticas de centro izquierda y a la

opinión pública en general. (...). Afortunadamente las altas jerarquías gubernamentales con mayor poder decisorio se han visto en la necesidad de comprender que las políticas asimilacionistas hacia la población autóctona, son inconvenientes desde todo punto de vista. Y no tan solo porque sean impracticables o porque se encuentren con la resistencia de la mayoría de los indígenas. Ante todo el asimilacionismo e integrismo a ultranza, es una expresión institucionalizada del etnocidio, se fundamenta en la destrucción, lenta o rápida, sutil o burda, según los casos, de todo el patrimonio histórico y sociocultural aborígen. En momentos en que se revalorizan y se estimulan, desde las más altas tribunas internacionales, todas y cada una de las manifestaciones culturales de la humanidad (...) la criminal práctica de ir eliminando culturas y formas de vida autóctonas se vuelve extemporánea y contraria a las tendencias históricas más recientes que hacen énfasis en el diferencialismo intersocietario correctamente concebido"³.

En el Seminario de Lingüística celebrado en Caracas en 1979, se dijo que la educación que se venía impartiendo a las comunidades indígenas, que era la misma que se daba en el país, "resulta etnocida, por estar adaptada a una cultura y a un modo de vida diferente, tiende a destruir la autoestima y el equilibrio ecológico, cultural, socio-económico y sociológico de los indígenas, al negar y proscribir, directa e indirectamente, todo el valioso cuerpo de valores, conocimientos, experiencia y prácticas, cultivado, desarrollado y transmitido tradicionalmente".

Creo que no hacen falta más citas. Esta nueva postura de los gobiernos y de los ciudadanos en general, abren como un respiro dentro de tantas calamidades que sufren las comunidades indígenas, aunque, a decir verdad, el alivio no viene porque se les haya reconocido sus derechos, sino por el fracaso de los métodos integracionistas y por el grito que otros pueblos lanzan para que sean reconocidos sus particularismos culturales y no tanto por el eco que han tenido las protestas de los pueblos autóctonos coreadas por sus organizaciones, por los antropólogos y por la misma iglesia renovada y postconciliar.

3 Ibidem pág. 210.

3.- Venezuela y el Decreto 283 sobre Educación Intercultural Bilingüe:

Dentro de esta línea de respeto hacia una educación satisfactoria para los grupos étnicos, Venezuela definió su política indigenista educativa para las poblaciones aborígenes del país, en 1979, cuando el Presidente de la República, Doctor Luis Herrera Campins, en uso de las atribuciones que le confiere el ordinal 1º del Artículo 190 de la Constitución y en concordancia con el Artículo 85 de la Ley de Educación, decreta la implementación de un Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en aquellos planteles donde haya población indígena, adaptado en su diseño y características socioculturales a cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional. Exige tener en consideración los patrones culturales, el ritmo de vida y condiciones ambientales propios de cada comunidad y la formación del personal docente, que deberá estar adaptada a las características requeridas por esta modalidad de educación.

A este Decreto le siguió la Resolución número 83 del 15 de marzo de 1982, también del Ministerio de Educación, que autoriza el uso de las lenguas indígenas vigentes correspondientes a cada grupo étnico en los planteles educativos interculturales.

A esa fundamentación legal del subsistema de Educación Intercultural Bilingüe, le sigue la elaboración del Diseño Curricular de este Régimen, que entre otras cosas, propone lo siguiente:

“La cultura tradicional implica que la experiencia vale más que la innovación, los cambios son pocos, lentos, graduales y la edad es factor de prestigio y autoridad, por la experiencia que conlleva. Esto significa que no se produce brecha generacional, puesto que los niños buscan llegar a ser como sus padres, no superarlos y cada edad es respetada y tiene funciones específicas en la comunidad.

Los niños realizan, con poca o ninguna compulsión, tareas útiles y significativas. Esto además de prepararlos progresivamente para la vida adulta, los hace sentir útiles y necesarios y los dota de madurez, equilibrio

psicológico y sentido de responsabilidad.(...)

La creciente e inevitable interacción entre sociedades indígenas y sociedad criolla en el contexto nacional, hace necesaria una educación complementaria o suplementaria al sistema de socialización propia de cada una de ellas.

La mayoría de las sociedades indígenas, algunas reducidas a grupos, han perdido, en mayor o menor grado, las condiciones de vida en las que se desarrollaron y han adquirido nuevas necesidades, que sus recursos tradicionales no les permiten satisfacer directamente.

La interacción con la población criolla requiere de conocimientos, habilidades y destrezas que la cultura tradicional no provee, lo que sitúa a los indígenas en condiciones de desventaja que favorecen innumerables abusos por parte de personas inescrupulosas y prejuiciadas y los impulsa a abandonar sus culturas para tratar de superar esta desigualdad.

Pero la historia demuestra que esta forma de integración resulta perjudicial para todos los involucrados. Las culturas y sociedades indígenas se disuelven y desaparecen y, con raras excepciones, los indígenas pasan a engrosar la marginalidad rural y urbana de la sociedad criolla.

Las sociedades indígenas pueden perfectamente llegar a establecer una relación de intercambio y participación equitativa con la sociedad criolla sin disolverse en ella y sin abandonar lo esencial de sus culturas.

La Educación Intercultural Bilingüe, concebida como complemento y en el respeto de todos los aspectos, materiales e inmateriales de las culturas indígenas, incluso los patrones de socialización, pueden contribuir a lograr este fin, promoviendo un proceso de síntesis basado en cada una de ellas al suministrar información y el adiestramiento complementario que requieren las condiciones reales de cada tipo de comunidad y al fomentar y consolidar la lengua y la cultura propia de cada grupo⁴.

Por la Resolución número 649 del 28 de agosto de 1985 se elaboró el Plan de Estudios para el área indígena, que corresponde al Nivel de Educación Básica, con nueve Grados distribuidos en tres etapas que contienen siete áreas integradas por asignaturas similares, con su carga horaria.

4. MINISTERIO DE EDUCACION. Diseño Curricular del R.E.I.B. Modelo Normativo. Caracas, 1980, pág. 31 a 33.

En 1985, se extiende el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe a toda la población indígena venezolana, ya que desde el año 1979 en que se había iniciado a modo de experimento, se venía aplicando a nuevos grupos étnicos tan solo.

A grandes rasgos el Estado venezolano pretende:

- Una educación diferenciada para los indígenas, según su identidad propia.
- Utilización de Programas diseñados según las especificaciones de los grupos étnicos.
- Asistencia técnica a los docentes que trabajan en zonas indígenas.
- Uso oral de las lenguas indígenas.
- Promover la conservación y valorización de las lenguas autóctonas y de los elementos culturales característicos de cada grupo étnico.
- Atención a toda la población indígena venezolana.

Afortunadamente todo esto vino a favorecer y afianzar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural Yanomami, que desde hacía unos años se venía implementando.

III. La Cultura Yanomami, Centro del Proceso Educativo Yanomami

El Proyecto histórico yanomami:

Ya vimos que, aunque las nacionalidades indígenas tienen su sistema propio de socialización-endoculturación, el contacto con la cultura mayoritaria se da siempre por la vía de la aculturación, que propicia una educación con criterios occidentalizantes, imponiendo formas de pensar, de hacer, necesidades e idioma.

Reflexionamos también, en la primera parte, que hay alternativas a este cambio y que, una de ellas, es la Educación Intercultural Bilingüe, que se fundamenta en la identidad cultural, en la problemática y en los derechos étnicos, ofreciendo condiciones para preservar, rescatar, si hiciera falta, y promover las lenguas orales, sin

que por ello se rechace el avance tecnológico, dentro de la dinámica de cada grupo y de la participación armónica en la marcha de la sociedad mayoritaria nacional, y como hay experiencias a varios niveles, en Venezuela concretamente a nivel educativo, que favorecen iniciativas particulares de organismos sociales y eclesiales en pro de ese respeto y valorización de las culturas orales en América Latina.

También apuntamos que, en el caso de la comunidad del Alto Orinoco, el mayor conocimiento de la cultura Yanomami, las críticas venidas de las ciencias sociales, el reconocimiento de los errores cometidos... fue operando un cambio, un cambio de mentalidad en nosotros, y el convencimiento de que debemos convertirnos cada día a la causa indígena como compromiso de esa tensión hacia la auténtica conversión al evangelio.

¿Fue difícil ese cambio? ¡Sí! porque fue un camino de conversión que exigía dejar seguridades pedagógicas experimentadas, formas de pensamiento propio, para meterse en las formas de pensar y de captar, yanomami; porque nos exigía ponernos en actitud de aprender, pues ellos sabían muchas cosas que nosotros desconocíamos; de participación, pues nosotros conocíamos otras que les podían ser útiles a ellos; nos exigía una actitud de respeto, de aceptación, de diálogo.

Y nos pusimos a trabajar juntos. Y poco a poco fuimos encontrando el camino, clarificando la pedagogía, vislumbrando el método, creando el material didáctico, descubriendo los promotores, formando los maestros indígenas yanomami. Fue un camino, un proceso, una marcha en conjunto; un entrar nosotros, agentes externos de pastoral, en su caminar milenario, en su Proyecto Histórico.

Para los yanomami supuso reanudar el paso con ritmos de concientización sobre su papel histórico en la marcha nacional y por ello tiene sus momentos de crisis y de sufrimiento como engendra todo crecimiento.

El engranaje que mueve, orienta y dinamiza este proceso, es la cultura yanomami que se ve impulsada por una serie de relaciones:

- comunidad-centro educativo
- cultura yanomami-realidad intercultural
- maestros yanomami-comunidad salesiana.

Y, puesto que ya hemos hablado de las dos primeras, vamos a ver el papel que cumple la comunidad salesiana a través del desarrollo de un Plan de Acción Pastoral global que pretende tener en cuenta la totalidad de la cultura yanomami.

Interculturalismo y revalorización de la cultura yanomami

Con frecuencia, en evaluaciones comunitarias, enfrentamos las teorías que nos vienen de las ciencias sociales, de los documentos eclesiales latinoamericanos y en general de cuanto puede hacer referencia a nuestra praxis misionera, con la realidad yanomami.

Este punto que a continuación vamos a tratar, es un poco fruto de esas reflexiones que ahora las quiero compartir con ustedes pues vienen a ser un sencillo análisis de cómo se intenta respetar la cultura ofreciendo alternativas realísticas que miran a la autodeterminación y autogestión del pueblo, en las que debe ejercer el protagonismo en su propia liberación.

Con el tipo de educación implementada se partía de un punto vital: los yanomami tienen capacidades creativas para enfrentar, dirigir y darle solución a las nuevas necesidades que van surgiendo. Ellos, sufren la desazón del propio crecimiento, sienten las inseguridades del cambio, las deficiencias del sistema social, el ímpetu hiriente de la sociedad dominante. La Educación Intercultural Bilingüe va concientizándoles de la responsabilidad y de la capacidad que tienen, para tomar la iniciativa y dar las respuestas adecuadas, desde dentro de sus posibilidades, aunque para ello haya que crear estructuras extraculturales, como son algunos proyectos autogestionarios. Esto mantiene y

acrecenta su espíritu de libertad, para no someterse a estructuras políticas o económicas que les vayan creando dependencia.

A través de textos escolares, de publicaciones, a través del orgullo étnico que se vive en la escuela, la etnia yanomami manifiesta ante las otras etnias y ante la cultura mayoritaria, su creatividad cultural específica, contribuyendo también a afianzar el patrimonio cultural nacional y mundial. Al mismo tiempo se presenta ante la sociedad yanomami la problemática que enfrentan los otros grupos étnicos ante una situación nacional y continental.

La tradición escrita, las hazañas de los protoyanomami visualizadas en un libro, el éxodo lento hacia la orilla de los grandes ríos y la etnohistoria en general estudiados con interés en las aulas, hacen tomar conciencia sobre su pasado histórico, al tiempo que perciben la pertenencia a una nación, como en el caso de Venezuela, que tiene una legislación respetuosa con ellos en materia educativa y que cuando no se da la participación equilibrada y dinámica de su cultura y de su lengua en la cultura nacional, tiene el derecho de exigirle que se la conceda.

Por eso, es importante dar a conocer la legislación inherente a las comunidades indígenas, informando lo que sucede cuando colonos y mineros intentan quedarse con las tierras indígenas, matándoles, llevándoles enfermedades, cambiándoles sus modos de trabajar.

Esta escuela yanomami ha tomado técnicas de enseñanza y formas típicas de transmitir los conocimientos: Wayamou, himou, patamou, ha tomado también categorías culturales importantes: el reahu, la fiesta, que se celebra periódicamente, en la que intervienen los ancianos con su sabiduría, en la que hay expresiones mitológicas hechos de vida, participación de la comunidad, manifestaciones ornamentales, reciprocidad de alimentos, ritualismo consciente.

Siendo una escuela autogestionaria, con un claro desemboque económico prepara al muchacho y a la muchacha para participar, según

sus roles, en los proyectos de etnodesarrollo, en la organización S.U.Y.A.O.

Como opción educativa, se va haciendo el paso de una dirigencia indigenista, realizada por los misioneros, hacia una dirigencia indígena, preparando maestros y maestras yanomami, que poco a poco van llevando la responsabilidad en las aulas, y representantes que van asumiendo las tareas en la marcha autogestionaria.

Es una educación no solo para los niños, sino para los adultos, aprendiendo a organizarse, a cuidar mejor a los niños en cuestión de salud, uso de medicinas, higiene.

En un encuentro evaluativo en el que participaron 34 jóvenes yanomami, dijeron: "La educación Intercultural Bilingüe, es mejor porque se aprende más, tanto los niños como los adultos. Los alumnos están más cerca de su gente, aprenden con libros yanomami que hablan de nuestras cosas, también aprendemos el castellano y a conocer a Venezuela. Nos ayuda a sentirnos orgullosos de nuestra lengua y costumbres; las mujeres aprenden a coser, a preparar ropa y se hacen ahora respetar más. Discutimos sobre el daño que hacen algunos criollos cuando entran en nuestra tierra, nos destruyen la cacería, nos hacen trabajar sin pagarnos bien, molestan a nuestras mujeres".

Para la aplicación, buen funcionamiento y continuidad del proceso se contaron con una serie de recursos humanos, técnicos, didácticos y económicos, especialmente en la persona del Obispo, Monseñor Enzo Ceccarelli, que no escatimó esfuerzos y la ayuda de todo género.

Somos conscientes de que la cultura yanomami estaba en una situación única frente a otras etnias que habían sufrido los embates de una aculturación irreversible. También la opinión pública estaba muy favorable a un tipo de educación específica indígena, pues la década de los setenta marcó huella en lo que a entusiasmo indigenista se refiere, tomando conciencia de que había llegado la hora de devolver a los

grupos étnicos el derecho de tomar parte directa en la responsabilidad de educar a sus hijos según las realidades de interculturación en el momento actual, empleando los contenidos culturales y el idioma propio en la educación y haciendo que los nuevos conocimientos y destrezas se vayan insertando en la cultura tradicional.

En el camino emprendido sabemos que hay fallos, pero, estamos caminando y caminando juntos yanomamí y misioneros, y juntos luchamos con mucha ilusión. Con este sistema los alumnos aprenden más pronto y mejor, con menor esfuerzo, pues las enseñanzas van de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto y real a lo abstracto y extracultural. Al ser un Proyecto Intercultural, ayuda a poner en igualdad de condiciones la cultura yanomamí y las otras culturas, en modo especial, la criolla, enfrentando de modo crítico ambas realidades. Revaloriza también lo cultural e idiomático y lo enriquece con nuevos conocimientos. Intenta ser una educación liberadora integral, tratando de evitar que caigan en formas caducas o neocolonialistas, logrando por el contrario, relaciones justas y equilibradas con cuantos se encuentren.

BIBLIOGRAFIA

- BONFIL BATALLA, Guillermo. *Primer foro Paralelo al VIII Congreso Indigenista Interamericano*. Mérida de Yukatán, 1980.
- EQUIPO EDUCATIVO ESCUELA YANOMAMĀ. *Guía didáctica*. Les. Caracas, 1981.
- JUAN PABLO II. *Discursos indigenistas, 1979 a 1986*
- LEMOYNE-FIERRO. *Vida de San Juan Bosco*. Sei. Madrid, 1957
- MINISTERIO DE EDUCACION. *Diseño Curricular del régimen de Educación Intercultural Bilingüe*. Modelo Normativo. Caracas, 1980.
- MOSONYI, Esteban Emilio y RENGIFO, Francisco A. *Fundamentos teóricos y programáticos de la Educación Intercultural Bilingüe en Educación, Etnias y descolonización en América Latina*. Vol. I, Unesco. México, 1983.
- SUESS, Pablo. *Iglesia, Pueblos y Culturas*, N.5. Abya-yala. Quito, 1987.

LA EDUCACION INTER-CULTURAL BILINGÜE ENTRE LOS YE'KUANA DEL TERRITORIO FEDERAL AMAZONAS DE VENEZUELA

*Simeón Jiménez Turón**

En el año 1976 participé por invitación de la oficina Ministerial para Educación Fronteriza y para Indígenas (OMEFI) del Ministerio de Educación en varios talleres de trabajo que se constituyeron en asambleas inter-étnicas y fueron también encuentros entre las autoridades educativas oficiales y los indígenas del Amazonas venezolano.

Durante la celebración de uno de esos talleres, que se realizó en el pueblo San Carlos de Río Negro, escribimos con el hermano Jesús Caballero de la etnia Piaroa y Omar González, Silvia Vidal y Nelly Arvelo-Jiménez un ensayo-base para la formulación de un programa educativo diferenciado dirigido a los indígenas. El resultado de este esfuerzo fue el trabajo "Lineamientos para una Educación Inter-cultural" en el que nos propusimos destacar ante los planificadores educativos (1) el rescate y uso de la lengua materna como derecho inalienable de todo grupo étnico y por consiguiente el reconocimiento oficial de la educación bilingüe para los indígenas y (2) la necesidad de transmitir y reforzar en la escuela y en los programas educativos los valores culturales propios. Se propuso un taller artesanal como contexto espacial informal (sin las restricciones que conlleva un aula de clase) donde a propósito de la elaboración de nuestros utensilios, tecnologías, adornos y objetos de arte,

* Ye'kuana oriundo del pueblo Maʷadi Anöjütüdü'ña (Culebras), río Cunucumuma, Territorio Federal Amazonas, Venezuela.

se pudiera transmitir la historia, la simbología, la religión de la cultura propia.

El Prof. F.A. Rengifo, entonces jefe de la OMEFI, acogió, aunque mediatizadas algunas de nuestras ideas, y se fundó en mi pueblo bajo la gufa del artesano Manuel Cayupare la Escuela Taller Artesanal de Culebras la cual desafortunadamente no ha tenido un gran impacto ni en esa comunidad ni en el radio de acción de la misma. Esta experiencia no fue repetida en ninguna otra etnia del Amazonas venezolano.

Pero la inquietud por la creación de un régimen de educación diferenciada persistió en las oficinas del Ministerio de Educación avivada por la presión de algunos dirigentes indígenas y de muchos antropólogos (Efraín Hurtado, E.E. Mosonyi, J. Mosonyi, G. Marrero, E.G. Martín, O. González, Silvia Vidal, M.G. González y N. Arvelo, entre otros) facilitada por el contexto institucional donde se hallaba enclavada la oficina de asuntos indígenas, es decir, dentro del Ministerio de Educación.

El 23 de septiembre de 1979 se publica el decreto presidencial N° 230 sobre educación inter-cultural bilingüe; se oficializa así un régimen educativo especial para nueve (9) etnias indias y ello crea un mundo de expectativas en las mismas. Transcurren tres años durante los cuales se reúnen los lingüistas y se llega a una estandarización de los alfabetos pre-existentes, se acuerda un plan operativo, se escribe un manual o modelo normativo y se prepara el primer libro de lectura en los nueve idiomas. Esto se lleva a cabo en medio de múltiples trabas burocráticas y políticas entre las cuales cabe señalar (I) la que resulta de la práctica de los funcionarios públicos de descalificar, con cada cambio de gobierno, los antecedentes y re-escribir la historia a partir de ellos; (II) el descontento de los misioneros de perder parte del control hasta entonces casi monopólico sobre la educación para indígenas; (III) el diálogo de sordos entre los educadores, planificadores y especialistas en curricula (la burocracia del Ministerio de Educación) armados de una actitud gremialista a ultranza y los profesionales de otras disciplinas (antropólogos, psicólogos,

lingüistas) preocupados por introducir en los programas educativos pautas que respondieran a las prioridades de los indígenas.

Convencidos de que el reconocimiento oficial del derecho a nuestras lenguas y culturas constituye un verdadero cambio cualitativo dentro de la historia del empeño por "civilizarlos" y/o "integrarnos", los Ye'kuana decidimos celebrar reuniones de toda la etnia para consultar a nuestros ancianos y sabios acerca de la modalidad y calidad de nuestra participación en ese proyecto oficial. Nos preocupaba la selección de los materiales que como "cultura Ye'kuana" incluiría el ministerio de Educación en respectivo manual. la primera consulta se llevó a cabo en Santa María de Erebató o Jüüwüütü'ña (Estado Bolívar) y la segunda en Mawadi Anöjüdüü'ña o Culebras. Para esta segunda, la Gobernación del Territorio Amazonas y el Instituto Agrario Nacional nos ayudaron con los gastos de transporte de los ancianos y maestros provenientes de pueblos remotos.

Esas dos consultas fueron de suma importancia para la solidaridad étnica de los Ye'kuanas evangélicos. Pudimos concretar acuerdos básicos sobre los tópicos que incluiríamos como componentes de nuestra cultura y sobre quiénes recaía la delicada tarea de trabajar con la antropóloga M.E. Villalón en la redacción del manual de Cultura Ye'kuana. Fui uno de los elegidos para trabajar en Ciudad Bolívar¹ con la Villalón y de esta manera poder velar por la fidelidad en la transmisión del patrimonio cultural de mi etnia a un manual de cultura.

Tanto la participación masiva de los Ye'kuana, aún superando las divisiones por la religión externa, como la mía propia dentro del programa para la implementación del decreto sobre educación cultural bilingüe, expresan la voluntad y la confianza que en ese entonces (1981-1983) teníamos en el mismo. Pero han pasado seis años y no hemos visto mejoras en la práctica diaria educativa dirigida a nuestros niños. Este proyecto tan prometedor en teoría no exhibe refiriéndome a una que particularmente considero fundamental, la formación de los maestros

1. Capital del Estado Bolívar, Venezuela

bilingües. El Ministerio procedió a elaborar los currícula, un plan operativo, el modelo normativo, los alfabetos experimentales sin atacar la preparación de los maestros. lo que las zonas educativas decidieron fue utilizar a los mismos maestros mal preparados y darles cursillos de mejoramiento profesional para inculcarles la lógica de la educación oficial criolla, pero no para prepararlos a una educación inter-cultural bilingüe.

Esos maestros ya existentes son individuos que en cierta medida se han criado como marginales de la cultura Ye'kuana: no saben lo que la sociedad criolla llama artesanía y que en su mayoría para nosotros continúan siendo utensilios y elementos tecnológicos importantes en el desarrollo de nuestras actividades económicas.

Estos individuos saben algo de castellano y han estado realizando cursos de mejoramiento profesional como maestros de la educación formal característica de la sociedad criolla, pero de la cultura ye'kuana, a pesar de ser Ye'kuanas, saben poco o lo que saben es fragmentado y probablemente sin mucho significado para ellos. ¿Qué pueden transmitir entonces a los niños?

Aunque sabemos que existen otros ámbitos donde cada individuo bebe la conducta cultural de su pueblo, para la educación intercultural el maestro debe estar bien informado acerca de los conocimientos históricos, ambientales (ecológicos), agronómicos, sociales, culturales (artesanía, religión y música) tanto de su cultura como de la cultura de la sociedad dominante. En otras palabras un maestro intercultural no puede estar transmitiendo de manera caricaturizada algunos elementos aislados o folklóricos de la cultura Ye'kuana.

Ahora pensamos que no podemos dejar nuestro proyecto de hacer valer nuestro derecho a la lengua y cultura propias solamente en manos de las autoridades oficiales. Barné Yavari² ha tenido la iniciativa de iniciar en

2 Sabio Ye'kuana de gran prestigio que vive en las cabeceras del río Cuntinamo (Territorio Federal Amazonas).

el corazón de nuestro territorio unos cursos sobre el meollo de la cultura Ye'kuana: nuestro origen, nuestra razón de ser, religión, valores, etc. De allí deben surgir los verdaderos maestros de historia, artesanía y música escogidos en una asamblea para quienes se debe crear un espacio complementario a la educación formal. Estos maestros de la cultura Ye'kuana no estarían en competencia con el maestro oficial sino que se erigirían como un complemento respaldado por las asambleas comunitarias, probablemente en horas extra-curriculares oficiales, sin la injerencia del Ministerio de Educación u otras agencias externas a la cultura Ye'kuana. Esto último no porque haya nada secreto o ilícito sino porque nadie más que la asamblea del pueblo Ye'kuana puede determinar qué y cómo debe enseñarse la cultura propia.

**BOLETIN DE EDUCACION BILINGÜE
INTERCULTURAL**



EDUCACION IDENTIDAD Y CAMBIO CULTURAL EN LA COMUNIDAD DE TLAHUITOLTEPEC MIXE, MEXICO

*Francesco Chiodi**

Al nor-este de la ciudad de Oaxaca, en una de las áreas más desoladas del estado mexicano que lleva el mismo nombre, se extiende una región de variados climas y alturas que a lo largo de los siglos ha constituido el refugio natural e inaccesible de la "raza" mixe.

En su propia lengua, los Mixe se llaman a sí mismos Ayuk Ha'iy, "gente que habla" o simplemente "gente". Sus orígenes son todavía misteriosos, pero el mito da cuenta de una larga migración de una o más familias que llegaron a establecerse en la tierra donde actualmente habitan los Mixe. Una incesante tradición de autonomía, salvaguardada al precio de continuos conflictos con las etnias colindantes (sobre todo con los Zapotecas), además de un obstinado aislamiento, convirtió a los Mixe en un pueblo orgulloso y determinado a preservarse como cultura "diferente". Característica ésta, reconocible aun hoy en una época en la cual los Mixe, al igual que otras minorías indígenas de México, se ven impulsados compulsivamente a desplazarse hacia las fronteras de la cultura mestiza.

La comunidad de Santa María de Tlahuitoltepec, objeto de nuestro interés en este artículo, representa uno de los polos de resistencia étnica

* Antropólogo italiano, experto asociado en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

de mayor relevancia dentro del mundo mixe. Tlahuitoltepec es el nombre oficial de origen nahuatl de la comunidad mixe de **Xaam gexpet** ("lugar alto y frío"). Está situada a los pies de la montaña sagrada del pueblo mixe: el **Iipx ukp** o "Veinte Cerros" - la morada donde habitan las veinte divinidades más conocidas de nahuatl como Cempoaltepetl. Según el mito es allí donde queda oculto el Rey Cong Hoy, el "jefe bueno" que defendió a los Mixe en los tiempos antiguos y antes de desaparecer prometió regresar un día a salvar al pueblo de quienes amenazaran su tierra y su libertad.

Tal como los otros dieciocho municipios de la región mixe, Tlahuitoltepec, se compone de varios núcleos de tribus dispersas llamados "rancherías", distribuidos alrededor del centro político y religioso, la cabecera municipal. La población es estimada en 10.000 habitantes aproximadamente, lo que representa alrededor del 10% del grupo mixe. Las familias se dedican a la agricultura de subsistencia especialmente y cuentan con una única cosecha anual de maíz y frijoles. Otros cultivos menores complementan una dieta insuficiente para cubrir las necesidades básicas. Las actividades mercantiles y la artesanía aún tienen relativo desarrollo, en tanto que la emigración ocupa un lugar central en la vida económica de la comunidad. Este fenómeno radica, entre otras razones, en la presión demográfica sobre la tierra, acompañada de la sobre explotación de la misma en condiciones tecnológicas inadecuadas.

El intercambio de bienes y productos ocurre en el mercado semanal que se realiza todos los sábados en la plaza principal del pueblo, como en las fiestas y en otros eventos ceremoniales. En estas ocasiones se congregan las distintas aldeas y el centro comunitario, se generan los principales intercambios comerciales intracomunitarios y la población adquiere de comerciantes foráneos aquellas mercancías que no se producen localmente. Desde otra perspectiva, junto con las asambleas comunitarias, el mercado y las fiestas son momentos rituales de fuerte amalgama comunitario. La gente se encuentra, hace sus contactos, habla de los sucesos cotidianos y participa en los actos más significativos de la vida cultural del grupo. De esta manera, también se reactualizan

periódicamente los lazos de unidad y las participaciones culturales comunes.

Tlahuitoltepec, es una de las comunidades más numerosas e importantes de la etnia mixe. Portavoz de la bandera nativista y arraigada (afianzada) profundamente en sus propias tradiciones ancestrales, Tlahuitoltepec ha podido conservar rasgos esenciales de su cultura gracias a la vigencia de los principios de unidad y solidaridad. Aún hoy podemos observar que la cultura tradicional mantiene un alto grado de vitalidad en el ámbito de la organización social, la que continúa reproduciéndose sobre la base de los valores de cooperación, intercambio y redistribución de los bienes. Estos valores, como señalan Ballesteros y Rodríguez, permean todas las esferas de la vida comunitaria: "se vive en grupo, se piensa en grupo; se diría que los mixes han logrado crear un verdadero 'cuerpo místico'... La solidaridad es tan vasta que integra de lleno el pasado con el presente. Así se explica el culto a la costumbre o tradición, que los hace resistentes a los cambios; que determina una muy escasa movilidad social; que ha hecho de la endogamia poco menos que una ley, y que enarbola un etnocentrismo que reduce a un papel secundario la conciencia nacional mexicana y la conciencia mundial católico-romana" (1974: 120).

La identidad pues, es todavía acentuadamente etnocéntrica. Se le puede entender esquemáticamente como el producto del sentimiento de unidad en torno a un territorio, una lengua y un corpus de costumbres que se remontan a un origen común. En las vivencias y en los contactos interculturales, la comunidad opera como una categoría de adscripción e identificación exclusivas ente sus miembros, al ser instrumentalizada como un elemento discriminante de la "alteridad", esto es: las gentes y las costumbres ajenas.

Una serie de factores está sin embargo modificando esta situación. En términos generales, desde que un camino construido en la década pasada enlaza la región mixe con el Valle de Oaxaca, se han ido estrechando cada vez más las comunicaciones con la sociedad regional y nacional. Aunado a lo anterior, está el fenómeno migratorio y la acción

de las agencias indigenistas. Así pues, la creciente interpenetración con el mundo exterior acarrea inevitablemente que se vuelvan más precarias las fronteras entre los dos polos de la identidad étnica: el "nosotros" o Ayuk ha'iy y el "ellos" o Akats ha'iy. Por lo tanto parece también más contradictoria la definición de la comunidad como entidad cultural diferente y separada.

Si bien el sistema comunitario se mantiene sólidamente integrado, al mismo tiempo van ganando consistencia tensiones internas de carácter disgregador. De hecho, en Tlahuitoltepec se asiste ya a una incipiente diversificación social que repercute también sobre los estilos de vida. La sociedad tradicional se ve confrontada a mentalidades, prácticas sociales y rasgos culturales exógenos que han llegado a sobreponerse o coexistir sin complementarse con la cultura autóctona. A diferencia de los tiempos anteriores -según explican algunos maestros- la comunidad no puede absorber y asimilar plásticamente las innovaciones culturales. El ritmo y la fuerza del cambio obstaculizan la capacidad de recaudación cultural. Pero más importante aún, la cultura externa es hoy introducida directamente por aquella parte cada vez mayor de población que ha tenido contactos prolongados con la sociedad dominante: los maestros, los emigrantes, la juventud escolarizada, etc.

Inscribiéndose en un contexto general de subalternidad y de fuerte atracción ejercida por la cultura mestizo-nacional, este fenómeno está desatando un proceso de depauperación cultural. Ello se manifiesta por una parte en la pérdida o deslegitimación de las prácticas tradicionales, y por la otra, en la emergencia de orientaciones ambivalentes hacia las dos culturas en contacto.

En las páginas siguientes intentamos aproximarnos a estas dinámicas culturales enfocando la atención sobre las representaciones colectivas de la escuela, de la lengua nacional y de la cultura externa más en general. Las notas que proponemos aquí, consisten en algunas reflexiones desarrolladas durante un año de trabajo en Tlahuitoltepec en el marco de una investigación sobre la educación formal en la comunidad. Nuestro propósito no es presentar los resultados de la investigación con

los datos correspondientes, sino más bien, un conjunto de consideraciones que sirvan como material de trabajo para avanzar en el análisis de las condiciones que facilitarían a las minorías étnicas llegar a construir una **educación formal indígena**. Una educación en otras palabras, cuya filosofía, objetivos y contenidos de planes y programas promuevan, además de la afirmación de las culturas étnicas, su desarrollo y difusión.

En el momento inicial de nuestro estudio sobre los problemas educativos de la comunidad, durante las primeras reuniones con algunos maestros que conforman la intelectualidad comunitaria, surgió la pregunta que luego se constituyó en el hilo conductor de nuestro trabajo. La problemática con la que estábamos llamados a confrontarnos era la siguiente. En el transcurso de la historia, la cultura mixe ha adoptado y reinterpretado en formas originales rasgos culturales provenientes de la civilización occidental. Un emblemático ejemplo de ello es el sincretismo religioso en el cual se entremezclan las creencias y costumbres tradicionales con el catolicismo romano. En un juego continuo de fracturas y recomposiciones de los equilibrios internos alterados por tales innovaciones, éstas han sido incorporadas en el acervo cultural tradicional. La escuela, por el contrario, continúa siendo un elemento extraño a la cultura mixe, cuando no incompatible con ella.

Dicho de otra manera, ¿por qué el sistema de elementos culturales que integran el modelo educativo formal no ha sido absorbido y reinterpretado autónomamente por la sociedad mixe, sino que aún permanece por encima de su capacidad de control cultural? Para que una sociedad llegue a influir sobre una técnica o un elemento cultural exógeno, tienen que darse internamente las condiciones de decodificación y recodificación de estas innovaciones. Como lo afirma Bonfil Batalla, el poder de control cultural "no solo implica la capacidad social de usar un determinado elemento cultural, sino -lo que es más importante aún- la capacidad de producirlo y reproducirlo" (1983: 249).

¿Cómo se explica pues, que tras 40 años de asentamiento de la escuela en la comunidad, ésta no haya llegado a apropiarse culturalmente

del modelo educativo formal para construir alternativas de educación escolar mixte?

Podría por cierto objetarse que la escuela es una institución impuesta desde afuera y que además de responder a intereses ajenos a las etnias, hace abstracción de las peculiaridades lingüístico-culturales de los distintos sectores nacionales. El actual sistema de educación bilingüe en México solo modifica parcialmente este cuadro, siendo que los contenidos y concepciones educativas, al igual que la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, permanecen inspirados por una visión educativa de corte netamente urbano-occidental.

Por otra parte, el planteamiento que hemos esbozado más arriba adquiere mayor relevancia si consideramos que Tlahuitoltepec, y en particular un sector cultural que lidera la comunidad, protagonizan una dinámica etno-política de reivindicación y rescate de la cultura mixte. Y es precisamente en este marco que la élite mixte atribuye a la escuela un papel central como reactivadora de la etnicidad, la lengua y la cultura propia en las nuevas generaciones.

Para comprender estos aspectos de la cuestión educativa es necesario abordar ante todo las dinámicas culturales desencadenadas concretamente por la presencia de la escuela en Tlahuitoltepec. Así, a partir de este criterio de orden teórico-metodológico, analizaremos a continuación el tipo de relación que la comunidad instaaura con la escuela. Sobre la base de este análisis, se podrá verificar si en esa relación se dan las condiciones de productibilidad y reproductibilidad del modelo educativo formal, las cuales -según se apuntó con Bonfil Batalla - determinarían la capacidad cultural de la comunidad para crear una alternativa educativa congruente y funcional con sus propios intereses.

Al referir ahora algunas de las conclusiones principales del trabajo desarrollado en Tlahuitoltepec, pretendemos solo proponer un cuadro general de referencia que permita captar el sentido y las implicaciones del difuso antagonismo - acompañado, cabe decir de antemano, de

sentimientos de signo opuesto - que inspira la respuesta cultural de la comunidad a la escuela y a la cultura de la que es expresión.

Es oportuno precisar previamente que el concepto de comunidad como un todo integrado presenta algunas dificultades. Ya se hizo mención del proceso de diferenciación social que atraviesa la comunidad. Asimismo se ha hecho alusión a la emergencia de un sector cultural que desde hace varios años se encuentra a la cabeza del pueblo. Se trata de un grupo de jóvenes, maestros principalmente, que ha dado vida a una serie de instituciones comunitarias y regionales a través de las cuales promueve y protagoniza un programa de defensa y desarrollo étnico (entre cuyas reivindicaciones la educación es una de las más importantes). Este programa se encuentra en su fase de gestación y si bien esboza las líneas de tendencia que se pueden fortalecer en la comunidad, todavía no encarna una práctica comunitaria y menos una ideología generalizada. En este sentido que con la expresión "comunidad" conviene comprender ante todo a la gran mayoría de las familias campesinas de Tlahuitoltepec, reservando a esa élite el lugar que le es propio, a saber el de vanguardia e índice de nuevas expresiones culturales que contienen los gérmenes de un cambio potencial de la fisonomía comunitaria.

La relación que las familias mixe tienen con la escuela y sus conductas se hallan sesgadas por la representación de lo que la escuela enseña y simboliza, y podrían caracterizarse, en definitiva, como ambivalentes. Para fines descriptivos, sin embargo, trataremos primero el fenómeno que desde ahora denominamos "resistencia antiaculturativa", y sucesivamente las ambivalencias que le son implícitas.

En términos generales, cabe señalar que al igual que todas las comunidades indígenas del país, Tlahuitoltepec se halla rodeada por una sociedad como la mexicana, más grande, compleja, potente y avanzada. En estas condiciones de vulnerabilidad cultural, una de las reacciones es que la comunidad tiende a reducir sus espacios de permeabilidad a las influencias externas; la manifestación más importante de esta acción consiste en el fortalecimiento de la solidaridad interna mediante la lealtad a la lengua mixe y a la tradición "propia".

En un contexto de tal naturaleza nace y se desarrolla la problemática educativa en Tlahuitoltepec. La presencia continua de la escuela en su territorio da lugar, en efecto, a una confrontación entre culturas diferentes. Cada una articula su propia estrategia, a saber; de aculturación la primera, y de resistencia antiaculturativa la otra. Es oportuno recordar aquí que entre los presupuestos principales de la educación indígena, está la concepción de un intercambio: la escuela transfiere bienes culturales, en tanto que los indios deberían ceder, por decirlo de algún modo, parte de su propia identidad exclusiva a favor de una más amplia conciencia nacional.

En nuestro caso, frente a la cultura ajena a la escuela representa y pretende hacer penetrar en la comunidad, ésta levanta una barrera de tradicionalismo, cultura propia e incomunicación lingüística. Desde luego esto ocurre ante todo a nivel de la familia, siendo el ámbito privilegiado de regeneración de la lengua y la cultura mixe. La cohesión comunitaria se cristaliza principalmente alrededor de la defensa de la lengua materna que es asumida como vínculo de continuidad cultural.

Las disposiciones de contraste hacia la escuela tienen lugar en la dimensión de lo cotidiano e indican una contraposición radical, aunque no ausente de ambigüedades, como veremos más adelante. La escuela pretende que los niños mixe sean educados como niños de habla castellana y cultura urbano-occidental; de ahí que la comunidad, para precaverse del peligro de enajenación de la juventud o por simple extrañeza con respecto a la escuela, crean una distancia, un espacio vacío en torno a la enseñanza escolar, matizado con silencios, inaccesibilidad y comunión con su propio pasado. Sin que pueda comprobarse intencionalidad alguna, en muchos casos, las familias reintegran a sus hijos fuera de la escuela haciéndoles olvidar lo que allí recién han aprendido, éstos se ven reinsertados así en un ritmo de vida y en un ambiente cultural donde la educación escolar, en cuanto imagen del mundo y portadora de valores, concepciones y contenidos culturales, está marginada espontáneamente. En otras palabras no solamente las familias evitan prestar su colaboración a la escuela, sino que también alienan a los contenidos escolares a través

de la inercia, la pasividad y la indiferencia; es decir que los aislan en el espacio y en el tiempo de la escuela, haciendo de ésta "un mundo aparte, separado" (testimonio de un maestro) de manera tal -valga una metáfora más- de cerrar el camino a la cultura que transmite y extrañaría del espacio propio de circulación de los valores y la cultura tradicionales. En un sentido más general la comunidad se inmuniza de los mensajes de cambio cultural de los que la escuela es portavoz; los acoge sin receptividad; los desplaza o arrincona mediante un mutismo interior que se concreta en la erección de una barrera psicológica de impenetrabilidad.

A partir de esto último, el fenómeno de la resistencia destaca como una expresión de la voluntad de la cultura mixe de conservar su hegemonía.

No podemos descartar, por supuesto, que en la medida que la oferta educacional de la escuela es incongruente con las exigencias e idiosincrasia cultural de la comunidad, la reacción comunitaria encubre un simple desentendimiento. Según esto, la comunidad no tendría necesidad de interactuar **activamente** con la cultura escolar; en tanto que en la escuela se registran concepciones y contenidos culturales que carecen de sentido y valor funcional en el contexto mixe, la comunidad se desliga de ella, la deja incomunicada. En este caso sería menos apropiado hablar de resistencia que de incapacidad de la escuela para interrelacionarse en formas constructivas con la comunidad.

Pero este punto de vista, si bien aporta luces sobre un aspecto real de la problemática educativa, al mismo tiempo subestima el papel reactivo de la cultura mixe ante la presencia de la institución escolar. Resistencia, pasividad e indiferencia espontánea a la cultura de la escuela alimentan un proceso integrado, un tejido cuyos hilos son difíciles de marcar por separado; representan más bien los diversos ingredientes de un continuismo que impone ampliar el concepto mismo de resistencia.

Por el solo hecho de existir y operar, la educación nacional teje una trama de ruptura con la tradición cultural mixe. Bastaría pensar por ejemplo, que la escuela introduce una lengua extranjera y el código

escrito en una población de habla vernácula y cultura oral. Frente a esto, esa tradición cultural no puede sucumbir como tampoco enfrentarse abiertamente al proyecto deculturador de la escuela. Moviliza entonces distintos recursos o modalidades para articular su estrategia de defensa. Y esta estrategia no es un fenómeno mensurable. El escenario no es lineal o visiblemente dicotómico, aunque la resistencia no aparece con los rasgos propios del programa ideológico, no por esto deja de ser real.

A este respecto vienen al caso las palabras de Laurent Aubague sobre la resistencia lingüística en el Estado de Caxaca (México meridional) y más en particular en la región mixe:

... la resistencia no puede ser una postura franca, visible y monolítica sino la integración dinámica de un juego social que admite la variación y la combinación de actitudes diferentes, matizadas en constante movimiento y desliz.

Sin embargo, todos deben concentrarse y girar alrededor de un objetivo firme e inquebrantable: la preservación y la defensa empedernida de su identidad cultural. La resistencia es así concebida como todo lo que es bueno para defender la cara y los rasgos esenciales del ser. Es así como el sometimiento pasajero, el estatu que atrincherado, el silencio obstinado, la cerrazón de las razones y de los argumentos pueden ser elementos de una resistencia no declarada pero muy real. Así pues, la resistencia efectiva está en el paisaje no declarado de la resistencia. Hay que prestar atención a su ausencia para descubrir su presencia (1983: 10).

Vistas así las cosas, las actitudes reactivas de la comunidad trascienden su objeto inmediato, la escuela, al implantarse en las más amplias dinámicas de resistencia comunitaria a las relaciones de subordinación a la sociedad mestizo-nacional. Esta resistencia se concentra en la defensa del mundo propio (lengua, costumbres, etc....) frente al mundo externo, ajeno. Y en el contexto histórico actual, que entrafía una desproporción de fuerzas entre las dos culturas en contexto,

la reacción comunitaria se traduce en un repliegue sobre su propio territorio cultural, o sea sobre lo que configura su diferencia y, por tanto, su identidad separada: se trata de una tensión autoconservadora hacia un nuevo enraizamiento dentro de las fronteras étnicas.

Cabe sin embargo precisar las ideas expresadas aquí. Objetivo de la resistencia observada no es la escuela como tal y ni siquiera la cultura que ella representa, sino más bien el cambio deculturativo que su aceptación conllevaría. La resistencia antiaculturadora no divisa aún una estrategia, es decir no nace de una reflexión colectiva y no se torna en ideología comunitaria. Por el contrario, deja en descubierto un fenómeno en gran medida de reacción espontánea. A su vez, como ya se anotó, la relación con la cultura dominante y, por reflejo, con la escuela es menos transparente y explícita de lo que dejarían suponer las actitudes de desconfianza.

Si la interpenetración desequilibrada con el entorno no indígena deriva en la necesidad de repliegue de la comunidad sobre sí misma, al mismo tiempo suscita también fuertes expectativas respecto a la adquisición de muchos bienes de la sociedad externa (status socio-económico, prestigio, etc....). Además, no puede olvidarse que los fundamentos sobre los cuales la comunidad mixe ha construido y reconstruido su propia existencia cultural han sufrido un proceso de profunda erosión en estas últimas décadas. A medida que avanzan las comunicaciones interétnicas se agudizan los riesgos de pérdida cultural. El proceso no asume ciertamente características mecánicas o de inevitabilidad, mas es difícil contrarrestarlo. El mundo mixe se halla sometido a presiones compulsivas que progresivamente lo empujan hacia su asimilación a los modelos urbanos y occidentalizados.

Ahora bien, la dominación psicológica, cultural, económica y política que ejerce la sociedad nacional provoca, junto con las tensiones autopreservadoras, un nivel de autoestima bajo. En muchos casos el mixe llega a menospreciarse y su minusvaloración tiene como correlato la hiperidealización implícita o explícita de la cultura externa. En la medida que la sociedad dominante es fuente y símbolo de condiciones de vida

superiores, pero a su vez, corroe y conculca forzosamente la libertad de ser de la cultura mixe, coexisten actitudes y valoraciones ambivalentes.

En un contexto histórico que no admite otras alternativas que no sean la del "mestizaje" cultural o la aniquilación, tales actitudes y valoraciones expresan por lo tanto exigencias opuestas que no se logran conciliar, por un lado, la ruptura del estado de marginación en que se halla el campesino mixe, y por otra el deseo de salvaguardar la propia identidad.

Diríase también que este es el drama que comparten todos los indígenas del país. Como lo señala el antropólogo Stefano Varese, los grupos autóctonos "no han tenido sino dos alternativas: o descomponerse en tanto estructuras sociales orgánicas y asimilarse a la subcultura genérica del campesino mexicano, perdiendo toda identidad privativa y desapareciendo como proyecto civilizador, o mantenerse como unidades étnica y lingüísticamente diferenciadas, pasando a formar parte del sector campesino marginal y articulándose con la sociedad y la economía nacional en calidad de sector de subsistencia y fuerza laboral barata para la agricultura comercial" (1983: 15).

De aquí el llamado a la continuidad cultural: una vez traspasada la frontera étnica, una vez aculturado, el mixe se vuelve ajeno a sí mismo, separado de sí y de su comunidad de afectos y solidaridades. En síntesis, la atmósfera de impenetrabilidad que la comunidad de Tlahuitoltepec intenta oponer a muchas de las influencias externas actúa como un mecanismo de defensa y de protección de su autenticidad étnica debilitada por las relaciones de superordinación-subordinación. Al negarse a la cultura ajena y opresiva los mixe buscan rescatar su propia identidad manteniendo los símbolos irremplazables de su existencia cultural, tal como la lengua o el sistema social tradicional.

Sin embargo no ha de pensarse en un contexto de impermeabilidad a la cultura no mixe. Si las mecánicas de reacción responden a la exigencia de contrarrestar los peligros de disolución indiferenciada en la sociedad mayoritaria, esto no significa que Tlahuitoltepec pueda o tienda a

inmovilizarse en un espacio cerrado a la interacciones con el mundo circundante. En realidad la comunidad está inscrita en un sistema complejo de relaciones con la sociedad mexicana. Aparte de los vínculos sociales y económicos, cabe también enfatizar en la presencia del Instituto Nacional Indigenista (INI), de la escuela y de un numeroso grupo de misioneros salesianos. Cada una de estas instituciones negocia su presencia en la comunidad y el apoyo que espera recibir. Así, la dúplice adscripción de la comunidad -mixe y mexicana o bien local y nacional- le obliga a proyectarse en un difícil compromiso entre la salvaguarda de su autenticidad cultural y su adecuación a las condiciones impuesta por la sociedad externa, abriéndose a algunos factores de deculturación.

En esta estrategia a la escuela se le adjudica un rol central. Ya se mencionó la reacción de extrañamiento de los contenidos de enseñanza que la comunidad opone a la escuela. Es necesario sin embargo diferenciar también a otro aspecto de la relación con la escuela. En efecto, si por un lado y como centro de su propia cultura la comunidad hostiga a la escuela en cuanto ámbito y portavoz de la cultura ajena, por otro y como periferia oprimida del mundo que la comprende, la comunidad ve en la escuela un instrumento para articularse en formas más justas y equilibradas con la sociedad regional y nacional. En suma la perspectiva cambia según se considere a la escuela como cuerpo extraño en el interior de la comunidad o bien en función de las relaciones con el exterior.

Esta aparente incoherencia de actitudes estriba en la presencia simultánea de dos imágenes: una ideal, según la cual la escuela puede coadyuvar a la comunidad a superar sus problemas materiales; y otra imagen real, resultado de la conciencia colectiva de la incompatibilidad con la cultura de la escuela. La confrontación se da también en un plano simbólico. En efecto la escuela simboliza la potencia, la abundancia de bienes y el "conocimiento" en un sentido amplio, pero el mismo tiempo se entiende que ella es una de las modalidades a través de las cuales se despliega la acción aculturadora inducida por las fuerzas externas a la cultura mixe (la ciudad, el poder central, la Iglesia, etc...). En la escuela se vislumbra entonces un camino para acceder a mejorar niveles de vida, aunque esta aspiración se halla de facto separada de la disponibilidad a

participar de la cultura que la escuela representa y de la cual es un instrumento de penetración.

El interés que las familias mixte muestran por la escuela, a la luz de la interpretación que hemos trazado, delinea por debajo de las apariencias una adhesión fundamentalmente estratégica. Lo cual no le resta ciertamente peso al gran esfuerzo que acarrea para las familias el ingreso y permanencia de sus hijos en la escuela primaria.

Es más, la comunidad controla en cierto sentido a la escuela a través de la institución del Comité de Padres de Familia, aunque su labor no toca sino ocasionalmente temas propiamente educativos. Por su parte, los maestros bilingües están trabajando desde hace algunos años en un proyecto de "educación mixte", cuyo futuro por el momento es muy difícil de perfilar. Sin desconocer el valor y la importancia de este intento, del cual dependerá en gran parte la creación de alternativas educacionales para el pueblo mixte, en las circunstancias actuales se trata de un esfuerzo exploratorio que no afecta todavía a la comunidad en su conjunto. Hasta donde nos es dado saber el proyecto educativo mixte, en su primera fase, diseña el marco ideológico y los objetivos de una educación más acorde con los intereses y problemas de la comunidad. Solo en años anteriores, de 1977 a 1982, se experimentó una secundaria "comunal" con un programa de estudios que procuraba inscribirse en la realidad socio-económica y cultural comunitaria. Pero esta experiencia fue interrumpida prematuramente por causas en partes ajenas a la comunidad.

Hoy en día, el proyecto de educación mixte representa sin duda un indicio del compromiso que una parte preminente de la comunidad viene asumiendo respecto del problema educativo, pero sus repercusiones tendrán cabida en la larga duración.

A más de lo anterior, es preciso destacar también que, gracias a las presiones de la comunidad sobre las autoridades educativas e indigenistas, se han instalado en estos últimos años otras escuelas que imparten los grados superiores de la educación formal. Al lado de la primaria bilingüe bicultural (sistema federal de educación indígena) y de

la primaria parroquial, existen una escuela secundaria, un Instituto Técnico Agropecuario (Ex-Escuela Normal), una escuela de Artes y oficios y un Centro de Capacitación Musical Mixe (CECAM). Todos los edificios que hospeden estas escuelas han sido construidos merced al trabajo comunitario (el "tequio"), y con materiales de la comunidad. En fin, todos estos avances ponen de manifiesto, por si cupiese la duda, la real preocupación, de muchos padres de familia por ofrecer a la juventud la posibilidad de mejorar su nivel de instrucción. Y es que el título y la educación superior resultan ser una ventaja económica aunque impliquen la exposición a una formación cultural ajena a la tradicional. Pero no podemos olvidar que solo un sector minoritario de la comunidad usufructa de estas escuelas o ha contribuido a su creación. Observamos además que las expectativas familiares respecto al porvenir de las nuevas generaciones cambian mucho cuando los jóvenes están cursando los grados postprimarios de la educación formal. En estos casos se imponen otras estrategias de defensa de la identidad mixe, de carácter marcadamente intelectual, o se deja abierto el campo al desarraigo cultural. Las únicas escuelas que realmente revisten carácter comunitario y étnico son la de Artes y Oficios y el Centro de Capacitación Musical Mixe, a través del cual se pretende proseguir y desarrollar una tradición cultural de gran importancia entre los Mixe: la música.

Las otras escuelas mencionadas, en cambio, han sido solicitadas por la necesidad de crear nuevas perspectivas laborales para la juventud. La fractura cultural que estas escuelas representan en el seno comunitario es el precio que tácitamente se acepta frente al imperativo de ofrecer a los jóvenes alternativas ocupacionales. El aumento demográfico, la falta y el empobrecimiento de la tierra ya no garantizan a las nuevas generaciones sustentarse mediante el trabajo agrícola. La instrucción superior en este sentido es un recurso indispensable aunque se conjuga con la pérdida cultural. Por lo general, los jóvenes que han pasado por la instrucción superior tienen una mayor disponibilidad a salir de la comunidad, sus intereses y aspiraciones desbordan los límites de lo que la cultura comunitaria les puede brindar, en tanto que su identificación con ésta, a menudo, adquiere la característica de un retorno deliberado (y en cierta

medida ideologizado) a una identidad étnica deteriorada por los procesos de aculturación sufridos también a través de la escuela.

Sin embargo, no nos ocuparemos aquí sino de paso de estas situaciones, que de toda manera involucran cambios que atañen todavía a una parte menos representativa de la comunidad. Por ser la educación primaria la más generalizada y la que está mayormente al alcance de las familias mixe, es este el nivel que ilustra mejor las actitudes comunitarias frente a la educación escolar.

Hicimos referencia antes a una adhesión ambivalente a la escuela. Al entrevistar a los padres de familia resulta evidente que se le asigna a la escuela una principal cuando no única función: la enseñanza del castellano, en el cual la comunidad identifica el instrumento necesario para promover el status socio-económico de sus miembros.

Es indudable que el manejo del castellano constituye el requisito mínimo y necesario para conseguir mejores estándares de vida. Desde otro punto de vista, también es cierto que la gran mayoría de las familias mixe no pueden aspirar a más. Es decir, sus expectativas están realísticamente enmarcadas por el conjunto de cambios al que el campesino mixe puede aspirar. De ahí que el deseo que prima entre los padres de familia, sea el que sus hijos aprendan la lengua nacional. Al mismo tiempo el mixe tiene conciencia o intuye que la misión catellanizadora de la escuela pertenece a un proyecto de mayor alcance; y al entender que la enseñanza del castellano está coherentemente articulada con la penetración del modelo cultural de la sociedad hispanohablante, replica con la defensa del mundo que conoce, su mundo de valores y creencias, con su estilo de vida y patrones culturales propios. En otras palabras, apertura y cierre hacia la educación formal representan posturas copresentes, dependiendo la primera de la posibilidad que ofrece la escuela a la juventud de aprender la lengua nacional en tanto que la segunda guarda relación con la función de la escuela como transmitidora de la cultura ajena.

Para comprender ahora las razones del particular rol atribuido a la escuela, es necesario referirnos previamente a la situación sociolingüística de la comunidad. Así como en la casi generalidad de las comunidades indígenas del país. En Tlahuitoltepec se ha afirmado una situación típicamente diglósica, caracterizada por el diferente peso específico y las diversas funciones reservadas a las dos lenguas en contacto, el mixe y el español. El castellano aflora como lengua culta y se halla rodeada por una atmósfera de prestigio en virtud del valor simbólico que adquiere por asociación con la sociedad hispano hablante. Por contraste con el estado de privación que la connota, la comunidad afirma la superioridad de la sociedad mestiza sobre el mundo indígena.

Esta imagen de la lengua dominante sin embargo, es perfectamente compatible con el alto sentido de identidad lingüística que la comunidad mantiene. De hecho en la comunicación informal la lengua mixe no solo es el medio de expresión natural, sino que también es defendida celosamente como elemento de continuidad y fidelidad al mundo propio. La lengua nativa es asumida claramente como símbolo principal de la diferencia y unicidad mixe.

Esto, como es bien sabido, encuentra explicación en las "connotaciones psicológicas y emocionales que hacen de la lengua nativa, más propiamente, una lengua madre o bien una lengua materna, esto es: un elemento cultural que liga, como un cordón umbilical, el individuo a la madre, los parientes, los antepasados, la tradición". (Lanternari, 1985: 125).

Mas aún, en las condiciones de discriminación, opresión y frustración que surgen del complejo de relaciones asimétricas con el mundo externo, el llamado explícito a la lengua mixe deviene en motivo de búsqueda de una identidad positiva.

Aún desvalorándose, la cultura mixe funciona de facto como un conjunto de referencias al que el mixe sigue siendo fiel con la finalidad de sentirse parte y adherir a un complejo sopraindividual en el cual reconocerse con dignidad. Frente a la radical renuncia a sí mismo a la que

lo empuja la sociedad externa, el mixe no puede soslayar los símbolos primarios de su existencia como ser social o cultural. Y la lengua mixe, precisamente, constituye el nexo impostergable entre la comunidad y su identidad privativa. Por eso la lengua étnica se destaca como el principal recurso de la resistencia antiaculturativa. No solo el idioma materno instaura un lazo psicológico y emocional con lo más íntimo y esencial de una comunidad humana, sino que también define su diferencia absoluta de otras comunidades. La lengua es el instrumento por excelencia que individualiza y distingue a la vez que separa de los portadores de otros idiomas. Mediante el uso exclusivo y deliberado del mixe, la comunidad exige una línea de demarcación alrededor suyo, al hacer de la incomunicabilidad una válvula eficiente de seguridad contra las influencias indeseables, es decir, contra la intromisión en su territorio de los factores de cambio que la inducen a abandonar sus raíces culturales.

Complemento necesario de la reacción comunitaria centrada en el reforzamiento social del mixe es la delimitación de los espacios comunicativos concedidos a la lengua dominante.

Existen dos aspectos de las conductas comunitarias frente al castellano que conviene diferenciar. El primero tienen que ver con la función práctica y cotidiana del español dentro de la comunidad; el otro, en cambio, concierne a la lengua nacional en cuanto medio de ascenso social y adquisición de status, ya sea en el interior o fuera de la comunidad. El castellano es ante todo habilitado en términos pragmáticos, o sea como una habilidad aplicable en los contextos específicos de las transacciones comerciales, las relaciones con instituciones de gobierno y los tratos con personas externas al mundo mixe. Su uso a nivel común se señala por ser instrumental, parcial y pasivo. al mismo tiempo, y compatiblemente con lo anterior, un buen manejo del castellano -lo que equivale a decir un buen manejo de las relaciones con la sociedad externa- comporta automáticamente para el individuo mayores posibilidades de afirmación aún dentro de las valoraciones colectivas. Pero la mayoría de los Mixe adquieren conocimientos elementales del castellano y los utiliza sobre todo en las interrelaciones con personas extrañas a la comunidad, aunque aparece

ahora con mayor frecuencia también en las conversaciones domésticas e informales. Ha de recordarse también que la difícil posición geográfica de la comunidad, acorralada entre cadenas montañosas, la torna todavía en un polo relativamente autónomo y étnicamente homogéneo en el contexto de las comunicaciones con el exterior, y esto no obstante que el camino que une la región Mixe con el Valle de Oaxaca haya incrementado los intercambios comerciales, culturales y políticos.

Además, el hecho de que la economía comunitaria permanezca sujeta a los valores de la reciprocidad y redistribución de los bienes, los cuales determinan el carácter relativamente autárquico de la economía interna, ocasiona que no se sienta la necesidad de establecer aún relaciones más continuas y consistentes con la sociedad hispanohablante y la lengua nacional. Por lo general, el mixe está enfrentado cíclica y transitoriamente con estas realidades, sobre todo durante sus períodos de trabajo (y ahora también de estudio, en algunos casos) fuera de la comunidad.

Salvo casos específicos como el de los maestros, el castellano que es refrendado en la circulación informal aparece como una lengua culturalmente neutra ya que no refleja ninguna cultura concreta, sino que sirve simplemente para denotar cosas o situaciones de escaso valor significativo. Por otra parte, la utilización de esta lengua adolece de aquellos elementos de espontánea expresión subjetiva que están intrínsecamente vinculados con toda comunicación verbal. Los contenidos del lenguaje tienden más bien a ser simplificados, de tal manera que quien habla no se desprende nunca del conjunto de referencias culturales y emocionales implicado por su código primario. Y es así que el hablante llega también a limitar el contacto psicológico y cultural con la lengua castellana.

Consideramos ahora el segundo de los elementos que intervienen en la configuración valorativa y las actitudes comunitarias hacia la lengua nacional. Como se recordará, la atribución de un alto valor al castellano radica esencialmente en su poder práctico y simbólico. En las representaciones comunitarias, esta lengua simboliza lo que el mixe no es,

o sea prosperidad, seguridad, privilegios y así siguiendo. Los dos idiomas son percibidos según el poder político y social que le es propio. Y el castellano, naturalmente, tiene mayores prerrogativas por el hecho de que la confrontación lingüística acontece en el marco de una relación desigual entre dos sociedades, dos culturas y por ende entre sus lenguas respectivas. En este sentido, la reacción antiaculturativa aglutinada alrededor de la defensa del mixe no puede ser entendida sino como una reacción orientada a satisfacer la exigencia insuprimible de autenticidad; como una forma de ser **tout court**, de reconstruir en permanencia el núcleo fundador de la identidad étnica amenazada por las presiones aculturadoras. De por sí, esta reacción no configura una contraposición al castellano como tal. La defensa del mixe, en efecto, no oculta a la conciencia colectiva su patente estado de inferioridad social. Al contrario, el deseo de los bienes de los que dispone la sociedad externa polariza los intereses de la comunidad hacia la lengua nacional, pues la lengua étnica permite a los Mixe sobrevivir como cultura diferente, mas no es un potencial útil para realizar el mejoramiento de las condiciones de vida. El castellano, en cambio, es advertido como un capital social para ascender en la escala social o bien como un medio indispensable para acceder a nuevas oportunidades de trabajo y sustraerse así a la pobreza extrema a la que está obligado el campesino mixe.

Por otra parte, la posición económica así como la imagen privilegiada de quienes en Tlahuitoltepec desarrollan profesiones distintas a la de campesino, como por ejemplo los maestros y comerciantes, está invariablemente asociada con un buen nivel de desempeño en castellano. Pero, más allá de estos casos, las familias mixe miran al castellano como a un instrumento "para defenderse de los extraños", es decir de la explotación y discriminación que debieron sufrir los campesinos "por hablar solo dialecto" (testimonio de una anciana).

Así, en las representaciones colectivas no se reconoce igual dignidad a los dos idiomas que cohabitan en el espacio comunitario. El castellano es la lengua que confiere y virtualmente da acceso al éxito. "El mixe, afirma un anciano de la comunidad, -sirve solo pa' nosotros... el castellano sirve para muchas cosas, para salir, para estudiar, para vivir mejor".

Sin embargo, además de su valor social, el castellano representa también la lengua culta, correcta por excelencia. La ausencia de una escritura mixe y la falta de normatividad de la lengua, debido a su fragmentación en una multiplicidad de variantes dialectales que no trascienden los límites de cada comunidad, conforman otros criterios que establecen una jerarquía precisa entre los dos idiomas en contacto. La lengua mixe es percibida como un dialecto, sin reglas gramaticales y sin posibilidades de desarrollo más allá de un uso informal: es la "palabra" que se identifica en negativo por contraste y por la ausencia de los rasgos que definen al otro idioma. Sin embargo, estas ausencias son registradas como una carencia congénita del mixe, como una debilidad e imperfección naturales, mientras no se tiene en cuenta alguna el papel histórico del castellano en la determinación del despojo y desplazamiento de la lengua autóctona.

Inconscientemente, la comunidad internaliza los paradigmas de valor de la cultura dominante: "nuestro dialecto es el mixe, pero apenas empezamos a abrir los ojos, a limpiar nuestra lengua", comentaba un mixe al referirse al mayor conocimiento del castellano en la comunidad. El mixe, según hemos dicho, actúa como símbolo de continuidad cultural, pero al mismo tiempo se impregna del sentido de pobreza y humildad que forma parte del sentimiento de identidad colectiva: "somos gentes humildes, pero amables, somos mixe... nuestro dialecto es mixe, el mixe es interior, no exterior, interior, no exterior" (testimonio de un anciano).

En un contexto tal no sorprende que al lado de la defensa del mixe, sea anhelo común incorporar el castellano en la comunidad, y que bajo esta perspectiva la escuela logre una importancia excepcional. Mediante la escuela la comunidad se proyecta simbólicamente en la sociedad externa para colmar el abismo que la separa de ésta, o sea, para adueñarse de aquel bien que no posee; la lengua nacional. De ahí que la única y necesaria tarea reconocida a la escuela sea la enseñanza del castellano, en tanto que la educación de los niños continua siendo considerada una función exclusiva de la familia.

El hecho de recurrir a la sociedad nacional (la instrucción primaria) es aceptada no por conformidad con los fines institucionales de la escuela, sino en cuanto la comunidad debe proveerse de un bien necesario que no puede generar autónomamente.

Por esta razón se vislumbra en la escuela una posibilidad para apropiarse del castellano desde el interior de la comunidad, sin tener que ingresar o participar en la cultura de la que aquel es expresión. al mismo tiempo, los comportamientos socio-lingüísticos de la comunidad pueden agudizar las dificultades de aprendizaje del castellano, pero no es éste el punto que nos interesa destacar ahora.

A menudo en las zonas interétnicas de México, el castellano sacude la identidad lingüística de las comunidades nativas mientras estas van integrándose al mundo mestizo. La pérdida de identidad cultural y lingüística avanza en paralelo al proceso de mestizaje o ladinización. En Tlahuitoltepec, en cambio, este proceso cobra características particulares y no conlleva de modo unívoco o mecánico la suplantación del mixe. Ello se debe fundamentalmente a que la comunidad conserva rasgos étnicos bastante homogéneos y a que, como ya dijimos, su acción reactiva logra contener los efectos deculturadores de las relaciones con el mundo externo.

Sin embargo, las actitudes de resistencia de la comunidad repercuten más lentamente favoreciendo en formas imperceptibles en el corto plazo la irrupción tanto de la cultura como de la lengua dominante. Una lectura objetiva del fenómeno de la resistencia nos permite concluir que ésta, por el momento, apunta a la delimitación de un espacio reservado a la cultura propia, mientras que las innovaciones y elementos culturales exógenos son introducidos o admitidos en un espacios sobrepuestos a aquel. Estos dos espacios coexisten y se interfleren, pero no se unifican todavía a partir de un proyecto cultural concebido y dirigido desde adentro desde la cultura mixe.

Tratemos de explicarnos. Se ha sostenido que el orgullo y la lealtad a la lengua mixe, al igual que la asignación de un alto valor simbólico al

castellano, son expresiones de un mismo fenómeno: constituyen la manera en que la comunidad reacciona ante los procesos de cambio acelerado a los que está expuesta. Según esto, la resistencia que ella opone a la penetración aculturadora del castellano denuncia el estado de malestar psicológico que configura ya una constante de la cultura comunitaria. Una vez más, el esquema "centro-periferia" resulta útil para interpretar esta situación. Como centro de su propia cultura la comunidad defiende la totalidad de las funciones tradicionales de la lengua mixe en la circulación cotidiana de los bienes culturales propios. al contrario, como periferia de una sociedad a la cual está vinculada en posición subordinada, reniega de la lengua mixe otorgando un valor superlativo al castellano e intentando englobarlo en función de las relaciones externas. De allí derivan los resultados contradictorios de la defensa lingüística.

En efecto, mientras la comunidad retiene las funciones sociales del mixe dentro de las fronteras de lo doméstico e informal, deja libre o bien invita al castellano a asentarse en aquellos espacios que le reconoce como pertinentes. Estos espacios corresponden precisamente a las relaciones con el mundo externo, aún cuando se producen en el interior de la comunidad; corresponden, como se dice a menudo, a la esfera de la "cultura" separada en su común acepción de la de las "costumbres"; corresponden finalmente a lo nuevo, a lo moderno, a lo ajeno y, por tanto, a todo lo que es reputado externo a la propia tradición.

Así, el castellano se impone incontrastado en las escuelas, en todos los ámbitos de la escritura, en nuevas instituciones como la escuela musical y las bibliotecas comunitarias; se afirma también en los tratos con las instituciones nacionales, con personas extrañas a la comunidad y aún en las familias que tienen lazos más estrechos con la cultura mestiza.

Pareciera que al mixe se encierra en una suerte de evitación cultural de estos espacios, como inhibiéndose o apartándose. No se autoconsidera apropiado, podríamos decir, ya sea por interferencia del prestigio del español sea por la evidente mayor funcionalidad de esta lengua en todos los campos que pertenecen al discurso formal, a lo

moderno y lo exterior. ¿Podría el mixe competir con la lengua mayoritaria en estos ámbitos sociales? Sabemos que no, por el momento y en las circunstancias actuales. Y sin riesgo de caer en la retórica, sabemos que es este momento y estas circunstancias los que enfrenta cotidianamente la gente mixe. Al igual que otras lenguas vernáculas de América Latina, el mixe no tiene los recursos necesarios para amoldarse a las exigencias del discurso moderno y científico, es decir que representa una lengua atrofiada por su condición de lengua dominada. Pero más allá de este estado de estancamiento, la conducta lingüística de la comunidad, según lo apuntamos, obedece a otros factores. Las posiciones del comunero mixe frente a las dos lenguas en contacto repercute sobre las potencialidades creativas del idioma materno. Desde su posición de privilegio el castellano penetra lentamente en la comunidad reproduciendo la relación asimétrica entre las dos lenguas (la que el juicio colectivo ha terminado por legitimar). Una de las manifestaciones más alarmantes de este fenómeno, entre otras, es la depauperación del léxico mixe debido a la adopción de términos españoles. Con ellos se van sustituyendo vocablos ya existentes en mixe, estableciéndose préstamos lingüísticos innecesarios, o bien se denominan nuevos objetos, situaciones y significados contextualmente ligados a los préstamos culturales. Muchas palabras mixes ya han desaparecido del uso cotidiano y, más grave aún, toda la lengua se encuentra excluida de la comunicación no tradicional.

Lo anterior no significa que el mixe está siendo reemplazado por el castellano, sino que en algunas zonas de la comunicación no formal, éste ejerce un poder incontrastado, interfiriendo poco a poco incluso sobre los hábitos lingüísticos informales. De hecho, en todos los contextos y prácticas sociales que trascienden la cotidianidad y, en un sentido más profundo, el mundo "propio", el mixe ha sido ya desplazado por el castellano. Y es lógico suponer que el repertorio de estas situaciones irá acrecentándose, como efecto inevitable de la mayor coparticipación con la sociedad hispanohablante. De esta manera, la lengua mixe se dejará retroceder hacia funciones cada vez más restringidas. En la medida en que avance el proceso de "mestizaje" cultural le será menos fácil acceder a la creatividad y la renovación cultural.

Resumiendo, la resistencia antiaculturativa enfatiza la diferenciación del mundo externo, ajeno, dentro del cual se ubica el castellano, del mundo propio, identificado en este caso con la lengua materna. Al mismo tiempo la comunidad es y se percibe como periferia de la cultura mestiza, la cual se introduce en ella directa o indirectamente, como ocurre con la educación escolar y la lengua nacional. Es la comunidad misma que persigue esta penetración para hacer frente a sus necesidades de sobrevivencia, y en tal sentido abre su territorio a elementos de la cultura ajena. Estos elementos son admitidos en su interior pero se integran parcialmente o, mejor dicho, coexisten en paralelo con la cultura tradicional.

Es lo que observamos en el caso de la escuela primaria, cuya única función legitimada por la comunidad radica en la enseñanza del castellano. De manera similar se planteó que las otras escuelas de educación superior son pensadas exclusivamente como un instrumento para proporcionar a la juventud alternativas de trabajo. Por último comentamos cómo el castellano está descentrando al mixe, conformándose nuevas situaciones discursivas monopolizadas por la lengua ajena. La comunidad precisa de estos cambios e innovaciones, pero le hace frente circunscribiendo el espacio de la cultura tradicional.

Se crea así una disociación interna y la defensa de la autenticidad cultural se desplaza ahora en el interior de las fronteras comunitarias, reproduciéndose la dicotomía **propio-ajeno**. Elementos de la cultura mixe y elementos exógenos, por decirlo de algún modo, conviven separadamente. Su interacción, más precisamente, es regulada por las relaciones de hegemonía y subordinación entre las dos culturas y lenguas en contacto. En lo que se refiere a la lengua mixe, ésta no se apropia de las innovaciones que afectan a la sociedad comunitaria, sino que se aparta, resguardándose, en la esfera de lo conocido, de la cultura tradicional. La competencia lingüística no sobrepasa el valor de uso informal de las dos lenguas y es allí donde la comunidad concentra su resistencia en tanto que el castellano se adueña de los espacios de comunicación no tradicional. Estando así las cosas, se puede prever que mientras la comunidad no logre una síntesis cultural que someta a los

elementos externos que cohabitan en su espacio a sus propias categorías y reelaboración, tendrá lugar la aculturación, es decir la reducción y empobrecimiento de la cultura mixe.

En el curso de este trabajo nos hemos ido alejando de nuestro argumento inicial: la escuela. Sin embargo, la ampliación del campo de análisis permite encarar el problema de la educación escolar en Tlahuitoltepec contemplando también la actuación de la comunidad frente a la escuela y al asedio lingüístico y cultural al que está sometida.

A la luz de las consideraciones anteriores, podemos ahora volver a nuestras preguntas iniciales e intentar contestarlas. ¿Cuáles son las razones por las cuales la comunidad no ha podido colocar la escuela bajo el control de líneas políticas y culturales propias? Nos preguntamos, en otras palabras, ¿porque la educación escolar no ha podido ser reinterpretada, transformándose el modelo educativo formal de ajeno en un modelo **propio**?

Se podría argumentar por cierto que de acuerdo con los fines homogeneizadores que se le atribuyen, la escuela no puede asimilarse a los valores ni a la cultura de una comunidad indígena. Según esto, al pueblo mixe le bastaría orientar a la educación al servicio de algunos intereses particulares tales como la enseñanza del castellano, en tanto que la formación cultural del niño queda prerrogativa de la familia y de la comunidad. Del mismo modo, se podría afirmar legítimamente que la acción de resistencia que opone Tlahuitoltepec a la escuela y a la cultura de la cual ella es portavoz, surge justamente de las condiciones de discriminación social y cultural que sufre el mixe en cuanto indio. Este punto de vista nos encuentra totalmente conformes, pero nos parece lícito considerarlo sobreentendido ya que representa un enfoque del problema de la educación indígena prácticamente unánime.

Por otra parte, punto focal de nuestro interés es la forma en que la comunidad vive y reacciona frente al proceso de aculturación, así como sus consecuencias respecto del problema de la escuela. Ahora bien, de la breve y esquemática descripción de las relaciones comunitarias con la

educación escolar, se evidencia fundamentalmente una acción de alienación de los contenidos culturales de la escuela. Esta acción mantiene vigente y consolida la dicotomía entre el mundo de la escuela y el mundo de la cultura mixe.

La comunidad acepta y requiere la escuela en función de sus necesidades sociales: la difusión del castellano en tanto medio indispensable para establecer un equilibrio con la sociedad mayoritaria. A través de la escuela se espera que los jóvenes adquieran nuevas herramientas para luchar contra la marginación tradicional del campesino mixe. Así, un elemento cultural ajeno —la escuela— se instala en la comunidad con un fin determinado, y no se pretende absorber este elemento cultural para que sirva como un canal de transmisión del saber y la cultura propia. Esta función es entregada a la comunidad conforme con los patrones tradicionales. El mismo proceso se verifica con el castellano. Se incorpora la lengua dominante aún cuando esta lengua le arrebatara al mixe espacios comunicativos importantes. La resistencia se traslada dentro de las fronteras comunitarias donde coexisten la cultura propia, tradicional, y la cultura externa representada por la escuela y el castellano.

Una primera comprobación, al analizar el mecanismo de la reacción comunitaria a la escuela, es que la reacción, al canalizarse contra una institución que se ha afirmado definitivamente en el territorio comunitario, mantiene inalterado su objeto. Es decir, no se trata de un movimiento que busque regresar a la situación anterior al emplazamiento de la escuela en la comunidad, sino más bien de una tensión autoprotectora tendiente a enfrentar la fuerza de aculturación de la educación escolar. La reacción tiende a inmunizar de los contenidos culturales ajenos de la escuela, y no a modificar y asimilar el modelo educativo escolar, actos que constituyen la condición *sine qua non* para que cese la reacción.

En este sentido, la resistencia a la escuela, además de ser un hecho compensatorio de una transformación ya ocurrida, confirma en permanencia la extrañeza a la educación escolar. Y no solo a los contenidos de enseñanza, la extrañeza es global, se extiende al modelo

cultural que le subyace. De aquí que la comunidad no podría mixenizar, si se consiente esta fórmula, a la educación formal.

En efecto, el problema de la **apropiación cultural** del modelo educativo escolar no está circunscrito a la sustitución del maestro monolingüe por otro bilingüe, a la introducción de algunos elementos comunitarios en la vida escolar o a la enseñanza de y en la lengua materna de los niños. Si bien estos cambios son fundamentales, no conducen sino a ajustes o adecuaciones subrepticias de la educación formal. La apropiación es un proceso mucho más amplio y complejo, cuya finalidad consiste en fundar una educación formal mixe. Esto quiere decir, hacer propio el modelo educativo escolar con sus normas de funcionamiento y características inherentes. Solo a partir de este supuesto es posible renovar o transformar a la educación vigente.

Sin embargo, huelga precisar el concepto de educación formal escolarizada. Entendemos que la escuela no es solo el receptáculo de contenidos culturales determinados, sino que vehicula una forma de pensar y conocer producto de la experiencia histórica del mundo occidental y, más en particular, de su tradición de escritura. Tal vez este sea el rasgo más característico de la educación escolar, por lo menos el que diferencia nítidamente la cultura mixe de tradición oral de la cultura "gráfica" que la escuela representa. El tipo de conocimiento transmitido por la escuela, esto es, esquemáticamente, un conocimiento abstracto, altamente sistematizado y formalizado, objetivante y portador de un modelo de pensamiento lógico-formal, sería impensable en un contexto oral. Pensemos por un instante en el libro de texto, depósito ejemplar de organización y transmisión del saber (escolar), que estructura a este mismo de un modo gráfico-bidimensional, a través del cual se impone el modo de su adquisición (recorrido temporal de la lectural) y, concomitantemente, un modo de reconocer, experimentar e interpretar la realidad, a saber: una concepción lineal, proyectiva y lógico-causal de la realidad. O pensemos, para hacer otro ejemplo, que precisamente en virtud de su carácter escrito los "conocimientos" escolares son conocimientos descontextualizados y, a partir de esto mismo, alcanzan un alto nivel de abstracción.

Es en este marco que la escuela se mantiene extraña a la cultura mixe no tanto o no solo en relación a contenidos de enseñanza, que pueden ser más o menos pertinentes. La discontinuidad entre los dos mundos es mucho más amplia, involucrando sus características estructurales. Nosotros pensamos que siempre habrá incompatibilidad entre la escuela y una cultura indígena en tanto ésta no se apropie de la escritura, es decir del instrumento que hace posible la creación del tipo de pensamiento, contenidos y conocimientos son consustanciales al modelo educativo formal escolarizado.

Como sabemos, la naturaleza de los sistemas culturales responde —entre otros factores— a las tecnologías del pensamiento y la comunicación propias de tales culturas. Por lo menos a partir del momento en que la prensa generaliza el uso de la lengua escrita, no solo cambia la naturaleza de los procesos comunicativos y cognoscitivos, sino que también cambia la misma naturaleza del conocimiento. La llamada revolución gráfica, nos ha consignado en la historia una más estrecha articulación entre lenguaje y pensamiento y, al propio tiempo, un particular desarrollo y potenciamiento del pensamiento lógico—abstracto. (cfr. Ong 1982, Goody 1977).

En cambio, las lenguas que como el mixe tienen un desarrollo exclusivamente oral, son usadas fundamentalmente para la comunicación interpersonal en situaciones de interacción social. Vale decir que el lenguaje no se desprende de su finalidad comunicativa inmediata, el intercambio de mensajes dentro de una comunicación real y contextual, de lo cual se infiere que el lenguaje no se constituye en instrumento privilegiado de actividades intelectivas más individualizadas, abstractas y descontextualizadas. El pensamiento oral es esencialmente un pensamiento colectivo.

A partir de esto mismo, todo el saber de la cultura mixe, es decir de una cultura oral, se configura como un saber, hablado y actuado, fundamentalmente referido a la experiencia e inscrito en ella. Un conocimiento o un corpus de creencias que no fuesen confiados a la práctica social no tendrían sentido en un contexto de memoria oral, pues

ese conocimiento y esas creencias pueden sobrevivir al olvido y reproducirse en el tiempo solo a condición de ser constantemente hablados y actuados. De allí que a partir de su carácter oral podemos definir a la cultura mixe como una cultura colectivista y escasamente intelectualizada. El mixe vive en un universo de horizontes y participaciones culturales compartidos. Todos los contenidos culturales –incluso aquellos más complejos y formales como el mito– representan el producto de largos procesos de elaboración colectiva. En general el individuo no trasciende su propia experiencia cultural –los conocimientos o los valores de su grupo –para especular sobre ella de manera sistemática. Esto quiere decir que no se tiende a producir (en formas culturalmente legitimadas) una reflexión individualizada, una exploración y manipulación abstracta de los contenidos de la cultura. La cultura está en los hechos, en los discursos, en las acciones, la cultura no es un objeto autónomo sobre el cual se opera en abstracto.

Si apuntamos ahora a contrastar la cultura oral mixe con la "cultura" presente en los libros didácticos y la educación escolar, encontraremos que ésta revela un alto grado de intelectualización. Con esta expresión condensamos un conjunto de rasgos formales de los conocimientos culturales que la escuela transmite y cuya configuración es indesligable del uso de la lengua escrita. En efecto, los usos de la escritura son más abstractos en la medida que toda la actividad cognoscitiva se asienta en el lenguaje, y éste deviene en el contexto exclusivo de aquella. En las sociedades alfabetizadas, todo el conocimiento tiende a asumir la forma de mensajes lingüísticos, o sea se torna en saber verbal, y es creado y recreado a través del lenguaje escrito. Por esta razón, quien escribe, al tener como único medio para expresarse la lengua, se verá obligado a un mayor esfuerzo de explicitación de las ideas y el pensamiento. Esta tarea de explicitación exige el análisis atento de las ideas, y exige de la misma manera su sistematización y ordenación lógica, su elaboración y reelaboración hasta lograr un resultado satisfactorio, esto es: un discurso coherente, bien articulado en sus partes, donde las palabras (y solo las palabras, pues el discurso escrito no cuenta con ningún otro soporte) efectivamente comuniquen el mensaje deseado.

Es importante resaltar que, a diferencia de las culturas orales (que crean colectivamente), con la escritura estos procesos de sistematización, organización lógica y reelaboración del saber son conducidos en forma conciente e individual. De ahí que el discurso escrito privilegia las formas argumentales, el pensamiento lógico-analítico, mientras que el discurso oral, aún de carácter formal, se desarrolla según una sintaxis narrativa. En el discurso oral el pensamiento lógico no es expresado tanto lingüísticamente, en una elaboración verbal individualizada, sino que se encuentra condensado en los simbolismos y en las referencias socio-culturales que los hablantes comparten en forma esencialmente inconciente. Los procesos de sistematización de un aspecto cultural cualquiera, precisamente porque se sedimentan en los tiempos históricos de las creaciones colectivas, permanecen latentes u oscuros en la conciencia del hombre.

No entenderíamos esta transformación de los procesos cognoscitivos sin considerar que, desde el registro escrito de la lengua, el hombre puede aprehender y manipular más fácilmente al saber gracias a que, en su forma verbal escrita, éste adquiere carácter de permanencia temporal y accesibilidad visual. La escritura entrega el discurso a un soporte material —la página, el texto— transformándolo en un objeto (cognoscitivo) inerte, perdurable y, por lo mismo, mucho más fácil de manipular dado que desaparecen los límites de la memoria oral y los condicionamientos situacionales de la comunicación interpersonal. En su dimensión de palabras escritas el saber es puesto en condición de ser mirado, de ser observado, como lo es cualquier objeto estático, exterior al hombre, fijo en el tiempo, posibilitándose un mayor nivel de reflexividad sobre sus significados y, por ende, un mayor grado de abstracción. Esta distancia visual, podríamos decir simplificando, es la que intelectualiza en sumo grado los procesos cognoscitivos, en cuanto el pensamiento no se desarrolla sobre referentes inmediatos como la experiencia, la realidad tangible, el mundo de la comunicación y de las acciones, quedando más bien referido a un nuevo objeto cognoscitivo, o sea un universo verbal constituido en signos gráficos, disponible a la vista y a la reflexión ad infinitum. Con la escritura pues, aumentan las posibilidades de conciencia sobre el lenguaje y sobre la realidad misma constituida en

discurso verbal. "Las posibilidades de descomponer y manipular el discurso, de abstraerlo de sus circunstancias, de reconstruirlo en sus implicaciones lógicas, son mucho más amplias en la forma escrita que en su enunciación oral. La escritura supone un ordenamiento analítico, clasificatorio y jerarquizado del discurso, así como una exigencia de fijaciones semánticas y también lógicas que no posee el discurso oral" (Sánchez Parga: 1988: 244).

Ahora bien, en estas nuevas posibilidades que la escritura abre al hombre radica toda una experiencia intelectual, la exploración y el estudio sistemático más precisamente, que a lo largo de la historia de las culturas de tradición alfabeta ha dado vida al tipo de conocimiento con las características que mencionamos antes: un conocimiento abstracto, descontextualizado, conceptual, lógico-formal.

En los límites y preocupaciones de este ensayo no es posible profundizar el tema de las diferencias entre culturas orales y escritas, para lo cual nos remitimos a otro trabajo nuestro (Chiodi 1989). El punto que nos interesa destacar es que cuando nos referimos a la escuela como a un modelo educativo ajeno a la cultura mixte tenemos que tomar en cuenta esta diferencia fundamental. La escuela es una función de la cultura escrita por tres razones fundamentales: el "saber" escolar es una versión didáctica del tipo de conocimientos y contenidos culturales desarrollados a través de una larga tradición de uso de la lengua escrita en las actividades cognoscitivas; el proceso de enseñanza-aprendizaje está indisolublemente ligado al proceso de escritura y a la lectura de libros; finalmente, la escuela incentiva formas de pensar y conocer básicamente verbales, donde toda la actividad intelectual está regida por las normas de propiedad de la lengua escrita.

Como vimos, la experiencia de la escritura es indisoluble de un modo determinado de enfrentar la realidad y de presentarla. El uso de la letra conduce, pues, naturalmente, a una experiencia que pone a la realidad en una condición no usual y la ofrece a procedimientos intelectuales que permiten un tipo de saber que, dentro del contexto de una cultura sin escritura, sería imposible.

Caracterizando de esta manera, breve y esquemáticamente, al modelo educativo escolar, podemos ver bajo otra perspectiva la dicotomía entre la escuela y la comunidad de Tlahuitoltepec. Las actitudes que sostienen los Mixe respecto de la escuela apoyan un alto nivel de tolerancia ante la introducción de elementos culturales ajenos. Al propio tiempo, estos elementos no son sometidos a un proceso de apropiación cultural, o sea permanecen extraños. La escuela, por decirlo con una imagen, aparece como un reloj del cual pueden observarse los movimientos de las agujas, pero no la naturaleza interna de dichos movimientos, es decir que la escuela es conocida por la comunidad en su aspecto más exterior; ésta, por su parte, crea una distancia cultural entre sí y la escuela, y mantiene por consiguiente no conocidos al conjunto de elementos que integran el modelo educativo escolar inscritos, según se argumentó, en la llamada "racionalidad" de la escritura.

Finalmente, la alienación de la escuela del espacio de la cultura mixe denota que todos estos elementos, justamente porque siguen siendo extraños y desconocidos, se ubican por encima de las capacidades de control y comprensión de la comunidad. Tal como se sostuvo al comienzo de este trabajo, la capacidad de control de un elemento cultural determinado consiste en la capacidad de producirlo y reproducirlo autónomamente. En este sentido, y de acuerdo con lo que venimos sosteniendo, será indispensable que este proceso de creación y recreación autónoma del modelo educativo escolar se confronte, ante todo, con la creación de una cultura mixe escrita. Solo podrá haber una educación escolar auténticamente mixe cuando a la escuela se le entregue la función de transmisión y estudio de la cultura mixe. Esto nos obliga a concebir una educación donde los maestros enseñen y los alumnos aprendan historia mixe, ciencias sociales y naturales mixes y así por el estilo. Sin embargo, crear la historia y las ciencias mixes, significa investigar, sistematizar y convertir en objeto de especulación intelectual a todo el acervo de tradiciones, saberes, creencias y formas de vida de la cultura mixe; significa elaborar descripciones, tratados, análisis de las manifestaciones culturales mixe. Procesos estos, que si bien están ubicados en la larga duración, se pueden generar de manera sistemática solo dentro de un contexto de escritura, instrumento mediante el cual la

cultura adquiere una nueva condición, recordemos: abstracta, conceptual, descontextualizada, etcétera.

En tanto en cuanto el lenguaje escrito se constituya en el dispositivo fundamental del registro, la conservación y la exploración de la cultura mixe, ésta se transformará en material disponible para el estudio. Y esto porque sea cual sea la renovación pedagógica de la educación del futuro, el modelo educativo escolar como tal obedece a las características que anotamos anteriormente y a las cuales estará necesariamente supeditada también la educación formal "mixe". Esta situación involucra pues un cambio radical, requerido, si se quiere, por las reglas de funcionamiento del modelo educativo escolar: involucra la "intelectualización" de la cultura mixe. Los conocimientos, la vida religiosa, las formas de organización social, los valores comunitarios, para hacer algunos ejemplos, deberán ser reproducidos por escrito o, mejor dicho, recreados a través del análisis y el estudio, la reflexión y la especulación, para finalmente ser puestos en libros didácticos. En este contexto, el pasaje de los mixe a la comunicación escrita es un paso ineludible para cumplir esta nueva función cultural de análisis y sistematización de la cultura. Y se sobreentiende que al hablar de lengua escrita nos referimos precisamente a la lengua materna del pueblo mixe. Actualmente, la creación de la contraparte escrita de la lengua mixe se está dando dentro del proyecto de educación mixe que mencionamos en diferentes partes de este trabajo. Este proyecto que conoció momentos alternos de gran impulso e igual estancamiento, reivindica, entre otras cosas, enraizar los contenidos educativos en la vida y la cosmovisión comunitarias. La escritura mixe ocupa un lugar prioritario en el proyecto de educación mixe, aunque nuestra observación nos permite aseverar que a la lengua mixe escrita se le concibe fundamentalmente como una asignatura de estudio para la alfabetización, por una parte, y el rescate de la identidad cultural por otra. Es en este sentido que esperamos con estas notas estar contribuyendo a una diversa percepción sobre el uso de la lengua escrita en el interior del proyecto de creación de una educación mixe.

Es cierto que sobre la base de nuestro análisis de la relación entre la comunidad y la escuela no se verifican las condiciones necesarias para

que la comunidad pueda llegar a "producir y reproducir" el modelo educativo escolar. La falta de lo que definimos como poder de control cultural explica porque la cultura mixe no ha podido apropiarse de la escuela, reinterpretándola en formas originales para transformarla en un espacio de transmisión y regeneración de **contenidos culturales propios**. La legítima acción de resistencia a la cultura que la escuela vehicula y representa puede terminar volcándose en contra de la comunidad.

Aunque decir cambio cultural es decir algo muy vago, creemos que este cambio se impone categóricamente para el logro de una educación mixe. Aquí nos interesaba señalar un camino, delimitar algunos temas que requieren ser esclarecidos en el tiempo. El cambio cultural al que aludimos radica en el reto de asumir integralmente una estructura impuesta desde afuera –la escuela– para podersele enfrentar y plegarla a los intereses de la cultura propia. En este caso, desempeñan un papel imprescindible el uso de la lengua escrita y los procesos de investigación y sistematización de la cultura mixe, para los cuales la escritura no es uno sino el más importante de los recursos.

Todo esto, por supuesto, implica una transformación cultural de gran trascendencia y que, por lo mismo, solo podrá darse como un proyecto concebido y gestado desde la comunidad. La adopción de la escritura y el estudio y sistematización de los contenidos culturales mixes conllevan la creación de una situación totalmente inédita y en cierta medida innatural. De tradición eminentemente oral, la cultura mixe se ha reproducido y desarrollado a lo largo de los siglos sin necesidad de recurrir al código gráfico. De la misma manera, los procesos de reflexión sobre la cultura tienen características irreductibles a las del mundo de la letra; configuran procesos colectivos, como ya lo apuntamos, y son procesos fundamentalmente espontáneos que tienen lugar en la larga duración histórica.

Hoy día el pasaje a la escritura no constituye una exigencia interna de la cultura mixe, sin embargo esta innovación obedece a la necesidad de adecuación cultural a las condiciones de sobrevivencia establecidas por la

sociedad dominante. Es cierto que el registro escrito de una cultura oral no podrá nunca reproducir completamente la experiencia y el saber que erigió y configuró ignorando la letra y sin que su invención fuese necesaria. Toda traducción de una lengua a otra, y más que ninguna ésta, de una lengua oral a una escrita, impone renunciaciones importantes y supone la transformación del universo original de 'significación'. Sin embargo, en este momento de la historia, esas renunciaciones e insuficiencias, parecen un costo necesario si comparadas al grave peligro de que esa experiencia humana y ese saber de la realidad queden irreparablemente perdidos para la identidad o continúen reproduciéndose confinados en espacios cada vez más angostos y marginales.

Desarrollar las tradiciones orales y posibilitar una comprensión viva de su modo de habitar el mundo es, entre otros, el principal de los motivos que hace del aprendizaje y ejercicio activo de la letra por parte de sus habitantes, una necesidad insoslayable.

Este proceso puede empezar con y en la educación —una educación que proyecte la vida y la cosmovisión mixe— pero poner la escuela al servicio de la cultura mixe supone también aceptar y manejar su sistema de funcionamiento.

BIBLIOGRAFIA

AUBAGUE, Laurent

- 1983 "Introducción" a **Dominación y resistencia lingüística en el Estado Oaxaca. El caso de la Mixe Alta, Oaxaca, México, URO/DGCP-IISUABJO**

BALLESTEROS, Leopoldo y

RODRIGUEZ, Mauro

- 1974 "La cultura mixe. Simbología de un humanismo", México, Editorial Jus

BONFIL BATALLA, Guillermo

- 1983 "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural", de **Educación, Etnias y Descolonización en América Latina**, vol. 1, México, UNESCO-III.

CHIODI, Francesco

- 1989 "Oralidad y escritura. El traspaso de las culturas indígenas a la comunicación escrita", Santiago de Chile, UNESCO-OREALC (en publicación).

GOODY, Jack

- 1981 "L'addomesticamento del pensiero selvaggio", Milano, Italia, Angeli (edición original: 1977)

LANTERNARI, Vittorio

- 1985 "Identità e differenza", Roma, Italia, Ediciones de la Universidad de Roma.

ONG, Walter J.

- 1986 "Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola", Bologna, Italia, Il Mulino (edición original: 1982).

SANCHEZ PARGA, José

1988 "Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina", Quito, Ecuador, Centro Andino de Acción Popular.

VARESE, Stefano

1983 "Indígenas y educación en México", México, Centro de Estudios Educativos.

NOVEDADES BIBLIOGRAFICAS

EDUCACION BILINGÜE

INTERCULTURAL: Una experiencia educativa

Coedición: Corporación Educativa Macac

Ediciones ABYA-YALA

Quito, 1989, 126 pgs.

Descripción de una experiencia educativa en la sierra ecuatoriana que arranca en 1978 y que en 1980 define un modelo basado en los siguientes principios: utilización de lengua vernácula; revalorización psicológica, cultural y tecnológica tradicional; participación directa de la población en todas las etapas y actividades del proceso y, enseñanza de la lengua y cultura dominante como medio de mejoramiento, de las relaciones interculturales. Este documento describe solo el proyecto de educación secundaria, con caracteres de autoeducación.

IDENTIDAD CULTURAL Y

LENGUA: la experiencia guaraní en Bolivia

RIESTER, Jurgen; ZOLEZZI, Graciela

Coedición: ABYA-YALA (Ecuador)

APCOB (Bolivia)

Quito, 1989, 280 pgs.

Registra todos los eventos que han llevado a la unificación de la lengua guaraní. De este modo, el libro se presenta como memoria de

congresos y simposios que han tenido lugar desde 1985 hasta 1987 y que dieron como fruto el reconocimiento oficial del idioma guaraní como idioma nacional en Bolivia, junto al Aymara, Quechua y Castellano, la promulgación del Alfabeto Unificado y la inclusión gradual del guaraní en el diseño curricular del sistema de Educación Formal.

(ABYA-YALA: Casilla 8513, Quito-ECUADOR/APCOB: Casilla 4213, Sta. Cruz de la Sierra, BOLIVIA).

POLITICA LINGÜISTICA EN ECUADOR, PERU Y BOLIVIA

de VRIES, Lucie

Coedición: Proyecto EBI

CEDIME

Quito, 1988, 150 pgs.

Investigación que ofrece un panorama de las políticas lingüísticas de los países mencionados centrado en los siguientes puntos: determinación de objetivos, codificación-elaboración, implementación y evaluación; de este modo abarca "lo que dice la ley y lo que ocurre en la práctica", corroborando una vez más el divorcio entre ambas instancias.

(CEDIME: Casilla 18. C, Quito, ECUADOR; EBI: Casilla A -896, Quito, ECUADOR).

LA EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA

RODRIGUEZ BRANDAO, Carlos

CEDEP (Quito, ECUADOR)

1989, 104 pgs.

El mismo autor precisa que cuatro son los objetivos que animan su trabajo: comprender el aporte de la Educación Popular,

analizar algunos aspectos de la trayectoria y las ideas que la han marcado, relacionar la educación popular con otras formas de educación dirigidas a sectores populares; y por último, describir algunos rasgos del espacio social donde se realizan los proyectos y programas de educación popular.

(CEDEP: Casilla 1171, Quito, ECUADOR).

LOS INDIGENAS DE COLOMBIA Y EL QUINTO CENTENARIO*

Próximos a una nueva celebración en el mundo del llamado "Descubrimiento de América", las comunidades indígenas de Colombia hacemos estas reflexiones:

1. Que el 12 de octubre de 1492 fue un día de luto para todos nuestros pueblos indígenas, pues se iniciaron 500 años de genocidio, etnocidio, evangelización, opresión y humillación que se conserva hasta nuestros días.

Las clases dominantes y las mentes colonialistas han llamado a esta fecha "Día de la Raza", "Día de la Lengua", "Día de la Hispanidad" o "Encuentro de dos mundos", buscando que los indígenas apoyemos las fiestas que ellos van a organizar para celebrar este día.

2. Que las clases dominantes, primero españoles y luego criollos, construyeron sus riquezas destruyendo las culturas y los pueblos indígenas, explotando nuestras riquezas naturales y convirtiendo a sus habitantes indios, negros, mestizos, mulatos o blancos en esclavos a su servicio.

3. Estos gobernantes que nos han tratado como ciudadanos de segunda clase, nos han negado incluso la capacidad de gobernarnos, alegando diferencias de raza, cultura, etc.

* Tomado de *Unidad Indígena*; enero/febrero de 1989.

Nuestras culturas se mezclaron con los hombres que vinieron a este continente, pero este mestizaje que ha convivido con esa variedad de culturas nativas ha sido mirado como una "mancha", pues somos supuestamente inferiores.

4. En un comienzo, durante la conquista, la iglesia dijo que nosotros no éramos humanos, con lo que se justificó la masacre. Luego se reconoció que sí pertenecíamos a la raza humana aunque teníamos una cultura inferior, éramos BARBAROS y si queríamos ser CIVILIZADOS tendríamos que ser como ellos, como los europeos. Así seríamos iguales a todos, igualmente despreciados y explotados.

5. Pero ese modelo de vida que nos intentaban imponer no estaba solo en Europa, también estaba aquí adentro, liderado por estas clases dirigentes que siempre han copiado lo extranjero.

Ahora no solo se trata de rechazar las imposiciones externas sino también las internas, respetando el legítimo derecho de los indígenas a organizar su vida social y política de acuerdo a sus propios criterios culturales.

6. Los pueblos de esta América han venido reconociendo lo vano y absurdo de intentar ser otros. Nosotros los indígenas somos de la opinión de que es a partir de nuestras propias experiencias, junto con las de los otros sectores, grupos, etnias, etc., que también han sufrido la explotación y la violencia, que han de surgir los proyectos políticos que permitan superar las condiciones de dependencia y dominación.

7. Las clases dominantes nos han hecho creer que en la variedad de culturas está el principal obstáculo para el desarrollo e independencia de nuestros pueblos. Pero nosotros creemos que en esta diversidad la riqueza de estos pueblos y en ella están las bases para superar, de una vez por todas, la opresión a la que hemos sido condenados y evitar que vuelva a repetirse.

8. Hoy día, que los indígenas hacemos este llamado al pueblo trabajador de Colombia, a los desempleados, a los sin patria, a los humillados y ofendidos, para que rechacemos la celebración del 12 de octubre como día de la raza, estamos pensando en América. En esta parte del mundo que debe seguir construyendo su propio futuro a partir de sus propias experiencias y no de modelos extraños impuestos o aceptados.

Nosotros los indígenas tenemos claro que la identidad ha ido evolucionando en la lucha contra los que nos han atropellado y robado nuestras tierras. Hemos ido evolucionando y nuestras comunidades cambian en esta batalla por la vida, y es por eso que hoy día nos sentimos muy cerca a todos aquellos que con su palabra y su obra se oponen a la opresión y buscan también para sus pueblos los cambios necesarios que pongan término a esta civilización que todo lo compra y lo vende y que está destruyendo al hombre.

CENTRO DE DOCUMENTACION
ABYA - YALA