

PUEBLOS INDÍGENAS  
Y EDUCACIÓN  
Nº 61



PUEBLOS INDÍGENAS  
Y EDUCACIÓN  
Nº 61



ABYA | UNIVERSIDAD  
YALA | POLITÉCNICA  
SALESIANA

2012

## **PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 61**

*Editores*

*Matthias Abram*      laurin2009@yahoo.com  
*Ruth Moya*            ruthmoyatorres@yahoo.com  
*Luis Enrique López*    lelopez.pace@pcon.org.gt

Coedición:            • Ediciones Abya-Yala  
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson  
Casilla: 17-12-719  
Teléfonos: 2 506-267 / 2 506-251  
Fax: (593-2) 2 506-255 / 2 506-267  
e-mail: editorial@abyayala.org  
diagramacion@abyayala.org  
www.abayala.org  
Quito-Ecuador

• RINEIB  
Red de investigadores en Educación Intercultural Bilingüe

Diagramación digital: Ediciones Abya-Yala  
Quito-Ecuador

ISBN:                    978-9942-09-071-3

Impresión:            Ediciones Abya-Yala  
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, marzo de 2011



PROVINCIA AUTONOMA  
DI BOLZANO-ALTO ADIGE

# PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

---

Enero-Junio 2012

N° 61

---

## CONTENIDO

Presentación <i>Ruth Moya</i> .....	7
La cultura alimentaria de los pueblos siona, secoya y cofán de Ecuador <i>Alba Moya</i> .....	17
Percursos de escrita. Os profesores indígenas na Universidade brasileira <i>María Inés de Almeida</i> .....	47
La formación del vínculo afectivo: estudio de caso en el pueblo Kukama <i>Selva Chirif Trapnell</i> .....	65
La Escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena <i>Ruth Moya</i> .....	83
Método inductivo intercultural, pedagogía, bilingüismo y conocimientos indígenas REDIIN, México (María Bertely, coordinadora no indígena) .....	139
Reseñas bibliográficas <i>Ruth Moya</i> .....	183



# PRESENTACIÓN

Este número de *Pueblos Indígenas y Educación* se publica con el apoyo financiero de la provincia autónoma de Bozen/Bolzano, Italia. El Comité de Redacción está en negociaciones para lograr, con el gobierno de esta Provincia, el financiamiento de tres números más.

Este número trae artículos con enfoques sobre la educación indígena y surgen a partir de las experiencias particulares de cada contexto o de las reflexiones y observaciones de experiencias más amplias. El hilo central gira en torno a los derechos a la identidad y a los enfoques de interculturalidad, abriendo una perspectiva más amplia del análisis, cuyas vetas implicarían enriquecer la mirada de la educación formal o no formal, en todos los niveles y modalidades.

La antropóloga ecuatoriana Alba Moya en su artículo “La cultura alimentaria de los pueblos siona, secoya y cofán del Ecuador” reflexiona sobre la importancia de partir de la cultura propia para enriquecer las propuestas educativas de las nacionalidades amazónicas de Ecuador, los siona, secoya y cofán. En base al trabajo de campo efectuado en 2008, aborda el tema de los *sistemas alimentarios indígenas*, para lo cual se sustenta en los elementos simbólicos de estas mismas culturas, a veces implícitos en ellas y, a menudo revelados en su pensamiento cosmogónico, en sus mitos y ritualidades.

El *hecho alimentario*, afirma en estas páginas, está definido por la cultura y sus mitos fundamentales; sin embargo, intervienen igualmente factores exógenos que inciden en el hábitat, en la economía y en las propias relaciones simbólicas e identitarias. Así, el *hecho alimentario* en sí mismo se redefine a la luz de drásticos cambios culturales, ambientales, ecológicos, económicos, políticos, etc., que afectan la vida de estos pueblos.

Como señala la autora, esto ocurre debido a que “*el* hecho alimentario “no sólo es biológico y psicológico sino económico, social, cultural, político e ideológico”. En la medida en que –asegura Alba Moya– alimentarse es parte de la cultura, “las concepciones sobre lo comestible y lo no comestible, sobre los alimentos saludables y los dañinos, sobre las prescripciones y prohibiciones, según sexo, edad, actividad, etc. no sólo hacen relación a lo biológico sino a lo simbólico y a lo comunicacional”. He aquí la clave que debería ser reconocida e interpretada por la escuela –en un sentido amplio–, ya que la alimentación en sí misma es un acto de reproducción cultural y biológica. De allí la invitación de la autora para entender la situación alimentaria de estos pueblos en particular. Esta invitación, dirigida particularmente a los actores colectivos y a los responsables institucionales de poner en marcha la Educación Bilingüe Intercultural en el país, implica la necesidad de conocer los *sistemas alimentarios* existentes, sus fronteras étnicas y, fundamentalmente, los derechos que permiten la reproducción, revalorización y puesta en contexto del conjunto de factores simbólicos y estructurales que colocan en riesgo la supervivencia de estos pueblos. El artículo muestra el enorme conocimiento que tienen los miembros de estas nacionalidades acerca de su entorno, la vida silvestre, animal y vegetal, y las expresiones que tales conocimientos y manejos ambientales tienen en la vida y reproducción de las comunidades.

En el artículo se describe las peculiaridades de la cocina de cada una de estas nacionalidades. Se pasa una revisión bastante exhaustiva de los recursos alimentarios, la cocina propiamente dicha y la alimentación como un hecho cultural: las creencias, las preferencias, los modos específicos de acceder y de preparar los alimentos y la concordancia de todo este tipo de prácticas. A la larga se trata del tránsito entre la mesa y la mitología, de allí la afirmación de la autora de que en “los pueblos indígenas, la abstención o el consumo de ciertos alimentos no está ligados simplemente a las sensaciones del paladar, ni a la salud; tampoco se trata de una mera costumbre. Hay un marco mitológico que lo regula”. Precisamente la riqueza de este ensayo está



en la vinculación que se establece entre alimentación y cosmogonías, entre alimentación y los factores exógenos que ponen en riesgo las posibilidades de existencia de estos pueblos. La reflexión final de *comer o no comer* es equivalente a la de *ser o no ser* esto implica, como lo afirma Alba Moya “[no sólo] la persistencia de la identidad sino la misma supervivencia de los individuos y de sus pueblos”. El artículo encierra la urgente demanda de una reelaboración de los contenidos curriculares, sus materiales, las formas de transmisión de los conocimientos ancestrales en la vida contemporánea.

El artículo de Maria Inês de Almeida “*Percursos de escrita: os professores indígenas na universidade brasileira*” analiza la experiencia de formación intercultural de maestros indígenas amazónicos en la *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG).

La autora, directora del núcleo transdisciplinar de investigaciones *Literaterras: escrita, leitura, traduções*. de la misma UFMG, estuvo a cargo de la formación de estos profesores indígenas por quince años, hasta que el programa pasó a ser asumido por distintas facultades de la Universidad en mención. Esta formación, se señala en el artículo, no implicaba preparar a los maestros en las áreas tradicionales de este tipo de programas universitarios y, por el contrario, buscaba el tránsito entre dos mundos *trayendo y llevando signos*. Se esperaba que, en este transitar, cada quien aprehendiera las asperezas de la incomunicación entre culturas. En este sentido, la universidad exploraba la realización de una experiencia que permitiera el que los docentes de la misma universidad se “impregnaran” de los signos indígenas aportados por los estudiantes de siete etnias o pueblos: los xacriabá, los krenak, los maxakali, los kaxixó, los xukuru-kariri, los aranã y los pataxó.

Los indígenas participaron en la dirección del Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), financiado por el Ministerio de Educación a través del Programa de Licenciaturas Indígenas (PROLIND), iniciado en el 2006. En el artículo se explica brevemente el modo en que se organizó la Universidad para dar respuesta a este novedoso programa de formación. El currículo, se señala en el

artículo, se basó en las necesidades de investigación planteadas por cada grupo o cada estudiante. Este modelo de enseñanza estaba abierto por tanto a las contingencias y a las particularidades de cada proyecto de formación.

El programa dotó de los conocimientos, informaciones y apoyos necesarios para que los propios estudiantes indígenas produjeran un material didáctico que se ubicaría en las escuelas que se instalarían en las aldeas. Como resultado concreto del curso se elaboraron libros, discos, filmes y otros materiales, que en suma reflejan una “constelación de signos” y que dan las pautas para la construcción del nuevo imaginario de las culturas indígenas de Minas Gerais. El artículo muestra la estrategia del “intercambio de saberes” a través de *laboratorios interculturales* en áreas como la de salud. Así por ejemplo, los conocimientos médicos a cargo de los maxacali fueron intercambiados con otros pueblos: los yawanawá, ashaninka, kaxinawá, kaigang, xerente, guarani, tuyuka, yanomami, baniwa.

Otro punto destacado en el artículo es el empleo de la transdisciplinariedad como un mecanismo que permite entrelazar conocimientos y, en cuyo proceso tuvo un importante lugar la propia escritura. Sin embargo, por “escritura” se entiende los cuerpos o los adornos corporales e igualmente los libros, el video, la Internet, en suma se trata de “*textualidades*” extra-occidentales y occidentales, cuyo empleo por los indígenas es de innegable actualidad. Todas estas reflexiones, según la autora, deben abonar a favor de un proceso de “*invención escolar indígena*”. El desarrollo de la escritura, en esta amplia perspectiva, debe contribuir a la formación de traductores y editores de las textualidades indígenas, en el conocimiento de los manejos técnicos necesarios para este tipo de propuesta. El otro tema abordado en este artículo y relacionado con la escritura es el de la “*poética da traducción*”, que se sustenta en la “*ampliación concreta de los pensamientos y de las lenguas*”, vista, en todo caso, a la luz de las mismas relaciones interculturales.

El artículo de Selva Chirif Trapnell, “La formación del vínculo afectivo: estudio de caso en el pueblo kukama” destaca la importancia

que tiene la etapa de 0 a 3 años en la formación de los niños y niñas y, a través de tres estudios de caso, examina la relación de las madres con sus hijos en la cultura amazónica peruana de los kunama. La autora revisa alguna literatura especializada sobre el tema. La investigación misma fue realizada en el 2010, en la comunidad nativa Dos de Mayo de San Pablo de Tipishca, región Loreto.

La autora observó la interacción entre las madres y sus hijos, cuyas edades fluctuaban entre los 10 meses y los tres años. Resume los principales hallazgos científicos sobre estas prácticas de crianza y, además las compara con prácticas similares de otras culturas. A partir de la observación de campo destaca prácticas culturales como el *co-lecho*—dormir con el bebé—, la lactancia a libre demanda, la respuesta ante el llanto y las relaciones de juego con la madre y otros miembros de la familia, especialmente los hermanos mayores.

Sobre la práctica del colecho, por parte de las madres y padres kukama, señala que ocurre hasta los 3 años o hasta cuando nazca otro hermano, y que, en general, da mayor seguridad al niño. La observación en terreno también le permite afirmar que las madres estimulan el sueño de sus pequeños.

Otra práctica observada en las madres kukama es la de la lactancia a libre demanda en un entorno que asegura, no solo la alimentación del niño, sino la afectividad entre la madre y el hijo, así como la oportunidad de la madre para observar distintos aspectos del desarrollo de su hijo. Relata brevemente el paso al destete y ablactancia.

Respecto al llanto, recoge las opiniones de las madres sobre sus concepciones de no dejar llorar a sus bebés y atenderlos de la manera más rápida posible, con muestras de afectividad, esto es mediante caricias y el contacto corporal. En cuanto al juego, señala que, en el pasado algunos juegos eran prohibidos, debido a que se relacionaban con la *cutipa*, es decir, el contacto de los espíritus de animales, plantas y otros elementos con las personas, lo cual se entiende como causa de enfermedad o de adquisición de las características de la planta, animal, etcétera por parte del niño, debido a su “debilidad”; en la actualidad se plantea que las madres tienen más apertura para el juego y

manejan la idea de que el juego les permite a los niños diversos aprendizajes.

Por último, basándose en las observaciones y reflexiones derivadas de su trabajo de campo, la autora realiza algunas recomendaciones destinadas al mejoramiento del manejo del servicio público ofertado por el *Programa Integral de Estimulación Temprana* (PIET). Las principales recomendaciones son: 1) *Acompañamiento con autonomía*, por parte de madres y promotora. Se sugiere retomar la propia práctica kunama, donde la familia en general y las madres en particular son respetuosas de la autonomía de los pequeños; 2) *Ambientes seguros con materiales del medio*, fundamentalmente para promover el uso del juego, de modo que el niño descubra el espacio, los volúmenes, texturas, sabores, entre otros; 3) *Trabajo en grupos de familias*, para integrar a todos en el desarrollo del niño y facilitar el intercambio de conocimientos, prácticas y aprendizajes; 4) *Atención al aspecto nutricional*, siguiendo las propias prácticas culturales y los conceptos de la familia sobre los alimentos que permiten el mayor desarrollo de los niños. En términos generales la autora llama la atención para que estos temas sean tratados con un enfoque intercultural.

El artículo de Ruth Moya, “La escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena” da una rápida visión de la escuela indígena contemporánea, cuyo surgimiento se establece, de manera más o menos generalizada, desde la segunda mitad del siglo XX. Se rastrean las experiencias escolares rurales de Ecuador y Bolivia, configuradas, en el primer caso, desde fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. El artículo pasa revista a la escuela argentina, especialmente en Córdoba, y a experiencias universitarias peruanas, inspiradas en el aprismo. Se destaca la similitud con otras experiencias de la llamada “extensión universitaria” que buscaban contribuir a la escolaridad de sectores urbano populares y rurales, en un marco en el cual estaba en debate la naturaleza de las relaciones sociales entre los trabajadores y el sector empresarial.

El artículo en mención muestra que, ocurridos procesos de escolaridad básica, las mismas organizaciones indígenas se interesan en

la educación superior, con el propósito de responder a las necesidades de su propio desarrollo en la sociedad moderna. Se ilustra esta afirmación con ejemplos ocurridos en Ecuador, Brasil, Chile, Colombia. Sin duda, la demanda por la tierra o por el territorio es una constante en los esfuerzos del proyecto educativo indígena, el mismo que se inscribe en un escenario complejo, donde las necesidades indígenas tienen que ser “negociadas” con el poder constituido.

Se reseña brevemente los comportamientos estatales de México y de la subregión andina –Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia–, y la atención educativa ofertada por la institucionalidad pública a la luz de una ideología indigenista y, cuyos rezagos, de un modo o de otro, siguen presentes. El desarrollo de las propuestas de Educación Bilingüe (EB), Educación Intercultural Bilingüe (EIB), o Educación Bilingüe Intercultural (EBI), desde hace unas tres décadas, se constituyó en el “detonante” de las necesidades indígenas para ampliar su escolaridad hasta los niveles universitarios, con sus avances y sus retrocesos. Se destaca el rol de las iglesias y en particular el papel de la Iglesia Católica y su Teología de la Liberación. La complejidad de los contextos, como el de la guerra interna en Guatemala, constituye un ejemplo del entramado sociopolítico y cultural que se impone al mundo indígena, atrapado en sus circunstancias coloniales. Varios ejemplos sirven para mostrar la pervivencia de prácticas racistas que subsisten en la sociedad y, por tanto, en la escuela. Otras experiencias educativas muestran una búsqueda de convergencia entre la cultura de la élite predominante y las posibilidades de la resistencia cultural indígena. Se destaca la importancia de vincular el proceso de lucha territorial indígena con la prestación de los servicios educativos y la toma de conciencia y el ejercicio de la participación indígena en experiencias territorializadas como en el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia. La persistencia de variadas formas de violencia que han terminado por acosar a los pueblos indígenas le permite a la autora plantear el derecho de los pueblos a su propia educación. Finalmente se sitúa el tema de la interculturalidad en la educación como una cuestión que se debe entender en un con-

texto de contradicciones localizado en un escenario de poder. Se discuten los conceptos de la plurinacionalidad e interculturalidad en el marco de las recientes constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009). Por fin, se señala que la escuela en general y la escuela EBI en particular han contribuido a expandir las aspiraciones de la educación superior indígena en toda la región latinoamericana, concretados en algunos proyectos específicos.

### **Los artículos en lenguas indígenas**

El artículo “Método inductivo intercultural, pedagogía, bilingüismo y conocimientos indígenas. Interaprendizajes entre comunidades y escuelas de Chiapas y sus hermanos indígenas de Oaxaca, Michoacán y Puebla, México” es el resultado de un trabajo colectivo preparado por la Red de Educación Inductiva Intercultural, RE-DIIN/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS, de México. Todos estos artículos plantean una reflexión sobre la propia experiencia de comunicación intercultural lograda en más de una década entre grupos de educadores indígenas del estado de Chiapas e instituciones académicas mexicanas destinadas a la investigación y la formación docente. Uno de los temas que destacan los autores es la incorporación de los conocimientos locales a los conocimientos escolares y en el diseño de materiales educativos. Estos cambios fueron impulsados por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores indígenas independientes del Estado de Chiapas, y por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS/México) en convenio con el *Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana* (IIAP/Perú) al cual pertenece Jorge Gasché, autor del Método Inductivo Intercultural e impulsor de importantes iniciativas similares en la Amazonía peruana.

En el presente artículo, como se desprende de su título, se recogen y valoran las contribuciones metodológicas en cuestión, colocando en el centro del aporte metodológico el enriquecimiento mutuo entre culturas a través de aprendizajes y sinergias de dos vías.

En la introducción de este artículo colectivo se recogen las reflexiones de docentes universitarios asociados a los trabajos de la REDIIN, así por ejemplo, *María Bertely*, Coordinadora de la Red, *Ulrike Keyser Ohrt*, de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN/ Michoacán y *Rossana Stella Podestá Siri*, de la misma UPN/ Puebla. Se presentan las reflexiones e incluso las emociones y sentimientos de los educadores indígenas sobre sus propias experiencias de escolaridad. Tales experiencias están escritas en castellano y en respectiva lengua indígena del autor. Las lenguas indígenas son tseltal, zapoteca, p'urhépecha, ch'ol, náhuatl y nguiva.

Juan Guzmán Gutiérrez, educador tseltal, quien pertenece a la UNEM, Chiapas nos entrega el ensayo “En la nueva educación intercultural para México se aprende haciendo, dialogando y pensando en la realidad de nuestros pueblos”. La contribución de Manuel Hernández Jiménez, igualmente educador tseltal de la UNEM de Chiapas, a través de su artículo “Los caminos y las resistencias para ser educador comunitario intercultural”.

La contribución de Alfredo Martínez López, profesor zapoteco de Oaxaca, con su ensayo “La fraternidad cultural en el proceso de interaprendizaje”.

El profesor Oracio Valdéz Serna, p'urhépecha de Michoacán, nos presenta su ensayo “Aprendizajes en la vida y en la escuela”. La contribución de Francisco Arcos Vázquez, educador independiente ch'ol de Chiapas con sus reflexiones en “Nuestras huellas en el camino”.

La de Eusebia Taxis Salazar, profesora nahua, de Puebla, con su ensayo “Soy una nueva profesora”.

La contribución de Cristhian García López, profesor nguiva, de Puebla, con su artículo “Mirándome en el pasado y en el presente” y por fin la traducción del p'urhépecha estuvo a cargo de Elías Silva Castellón, docente indígena de la UPN, Michoacán. Los autores indígenas son egresados de los diplomados Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües ofertando en Oaxaca, Michoacán, Puebla y Chiapas.

Finalmente la revista presenta reseñas bibliográficas y noticias de interés.

La información y análisis aquí presentados contribuyan a la reflexión de una pedagogía para la la vida y el ejercicio de derechos de los pueblos.

Por el Comité de Redacción de la revista,

*Ruth Moya*

Quito, febrero de 2012.



# LA CULTURA ALIMENTARIA DE LOS PUEBLOS SIONA, SECOYA Y COFÁN DE ECUADOR

Alba Moya<sup>1</sup>

## Introducción

En Ecuador, después de una experiencia en educación intercultural bilingüe de alrededor de un cuarto de siglo, se podría decir que el manejo del área de la cultura, dentro de este sistema educativo, ni siquiera ha dado sus primeros balbuceos. Más allá del reconoci-

---

1 Antropóloga ecuatoriana es especialista en historia andina. Sus principales publicaciones son sobre la historia y cultura de los pueblos indígenas de Ecuador. Sus principales publicaciones son:

(2010) *Atlas Alimentario de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de Ecuador*, Programa Aliméntate Ecuador. Tomos: I Amazonía, II Costa, y III Amazonía. Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), Universidad de Cuenca, FAO, AECID, s.d. Quito.

(2009) Arte oral de Ecuador. *Serie: Cartografía de la Memoria*, Ministerio de Cultura del Ecuador, IPANC- CAB, Quito.

(2008) Sáparas, los aritiaku, hijos e hijas del mono colorado, UNESCO.

(2004) “De las relaciones interétnicas a la interculturalidad en los Andes”. En: *Derivas de la interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*, CAFOLIS, FUNADES, FPH, CECI, GRUPO APOYO, Quito.

(1999) *Ethnos. Atlas Mitológico de los Pueblos Indígenas del Ecuador*, Ministerio de Educación y Cultura/ Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural - GTZ (Cooperación Técnica Alemana), Quito.

miento que se hace de la situación de subordinación de las diversas culturas de los pueblos indígenas a la de la población dominante, las propuestas que plasmen el propósito de revertir esta situación, a través de la educación, no se vislumbran.

De hecho, la consecución del mencionado propósito debe pasar por el conocimiento y la revalorización de dichas culturas, en sus aspectos esenciales. Esto no significa que no se pueda incursionar en cualquiera de sus ámbitos, sino que al hacerlo, se debe rescatar el carácter unitario, coherente y totalizador que tiene toda cultura. Significa también que se debe superar la visión cosificada, desestructurada y a menudo folklórica que todavía se tiene de la misma.

Es preciso reconocer que, más allá de los elementos materiales y no materiales, la cultura es, ante todo, un sistema simbólico, ya que el hombre, al ponerse en contacto con su medio natural y social, carga todo su mundo de significado, pero lo hace en forma coherente, sin dejar elementos sueltos. Es ese armazón así configurado lo

---

(1997), *Ethnos. Atlas etnográfico del Ecuador*, Ministerio de Educación y Cultura/ Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural- GTZ (Cooperación Técnica Alemana), 3era. Edición, Quito.

(1996) *Atlas de Historia Andina. De los albores del siglo XIX a mediados del XX, Tomo II*, Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, LAEB, Universidad de Cuenca, (Convenio Ministerio de Educación y Cultura, UNICEF, UNESCO, GTZ, Quito.

(1995), *Atlas de Historia Andina. De la Época prehispánica a los albores del siglo XIX*, Tomo I, LAEB-GTZ/ PROANDES-UNICEF, Quito.

(1994), *El árbol de la vida. La cascarilla en los Andes ecuatorianos en el siglo XVIII*, FLACSO, Quito.

(1989), Teodoro Wolf: su vida y su obra, En: Viajeros, científicos, maestros. Misiones alemanas en el Ecuador, Proyecto EBI-GTZ, Quito, Ecuador.

(1990) Instituciones de Salud en el Ecuador, Siglos XVI-XX, En: *Geografía de la Salud en el Ecuador, Geografía Básica del Ecuador*, Tomo II, CEDIG, IPGH, ORSTOM, Quito, Ecuador.

(1988), *El abastecimiento y la comercialización en los mercados de Quito, Nuevas Investigaciones Antropológicas Ecuatorianas*, Abya-Yala, Quito.

que da direccionalidad a la vida de los miembros de un pueblo, así como también sentido de pertenencia y se expresa como su modo de pensar.

La identidad étnica, así construida, se sustenta en la afirmación de sí misma y en la diferenciación respecto “al otro”. Estos procesos se definen en la *práctica social*, puesto que es en ella donde se reproducen y transforman las entidades socioculturales. De allí que, para comprender una cultura, hace falta conocer su esencia y su historia.

Como toda entidad étnica comparte con otras un espacio determinado. Las relaciones que se establecen entre sí se basan en la marcación de sus propias identidades. Esto implica un proceso continuo de evaluación e interpretación compartida de sus recursos simbólicos, en contextos específicos, cambiantes, y siguiendo propósitos definidos.

El conocimiento de las distintas entidades étnicas debería incorporar este enfoque, ya que nos da cuenta, no solo del dinamismo de las culturas, sino del hecho que la cultura es un campo de disputa.

Bajo esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe debería darle a cada cultura el peso que se merece, no sólo por la magnitud, complejidad y profundidad que tiene, sino porque su abordaje apunta a la afirmación de la identidad étnica y porque contribuye a que sus integrantes tengan un mejor posicionamiento frente a su situación actual, a su pasado y a su futuro inmediato y mediato.

En el presente artículo se aborda el tema de los *sistemas alimentarios indígenas*, tomando en cuenta los elementos simbólicos, culturalmente definidos, que están implícitos en los mismos. El tema esta contextualizado en la *práctica social*, la misma que nos remite a la red de relaciones en la que esta última se encuentra inmersa.

Se trata de visualizar, por un lado, como el *hecho alimentario* está definido por el sistema simbólico que tiene cada pueblo, el mismo que se condensa en sus mitos. Por otro lado, cómo diferentes factores

exógenos afectan al hábitat y a los sistemas económicos de los pueblos indígenas y, al hacerlo, afectan no sólo a su acceso a los bienes de subsistencia sino a los elementos simbólicos de su identidad.

### **Algunas consideraciones básicas**

El *hecho alimentario* no solo es biológico y psicológico sino económico, social, cultural, político e ideológico. La alimentación tiene varias lecturas y constituye un elemento revelador de múltiples procesos y de sus respectivas causas. El “comer o no comer” pasa no sólo por lo experimental sino por lo simbólico, de allí que define tanto el estado nutricional como el identitario, de los individuos y de los pueblos.

Podemos definir a la *cultura alimentaria* como:

“...el conjunto de representaciones, creencias, conocimientos y de prácticas heredadas y/o añadidas que están asociadas a la alimentación y que son compartidas por individuos de una cultura dada o de un grupo determinado, dentro de una cultura” (Contreras García, 2005: 37).

Los mismos condicionamientos para alimentarse pueden concretarse de diferentes modos en los distintos pueblos, de allí que existan comportamientos alimentarios múltiples. Estos comportamientos son el resultado de un aprendizaje que se realiza a partir de un saber colectivo que se ha configurado a lo largo de la historia de un pueblo en particular.

Las diferencias en cuanto a aversiones y preferencias, en cuanto a las formas de abastecerse, preparar, servir y consumir los alimentos expresan la identidad de un pueblo. Las concepciones sobre lo comestible y lo no comestible, sobre los alimentos saludables y los dañinos, sobre las prescripciones y prohibiciones, según sexo, edad, actividad, etcétera no sólo hacen relación a lo biológico, sino a lo simbólico y a lo comunicacional.

El alimentarse es parte de la cultura, entendida esta como un corpus de creencias, conocimientos y prácticas, sustentadas a veces en la experiencia, y otros en lo simbólico o en lo mágico.

Hay un refrán que dice: “somos lo que comemos”, sin embargo, desde una perspectiva antropológica, es más lógico aseverar que “comemos lo que somos”. El comportamiento alimentario de un pueblo es predecible gracias a las regularidades y especificidades que tiene toda cultura. De allí que a *sistemas culturales* distintos hay *sistemas alimentarios* también distintos.

La alimentación es “un hecho total”, pues está ligada a la subsistencia y en ella se plasma la cultura en su totalidad, con su entramado vasto y complejo, de allí que esta última sea un marco referencial ineludible. Pero la cultura no es estática ni está aislada; los procesos históricos, endógenos y exógenos, la van modelando permanentemente.

La condición pluricultural de Ecuador no puede ser entendida al margen del *hecho colonial* y su ulterior desarrollo. Los territorios, hábitats, organización social y culturas de los pueblos indígenas fueron y siguen siendo afectados por la racionalidad económica de la sociedad mayor o nacional en la que se insertan.

Para entender la situación alimentaria de estos pueblos es preciso conocer los *sistemas alimentarios* que existen en el país, los mismos que están delimitados por las fronteras étnicas. Al mismo tiempo, hay que identificar los procesos históricos que los condicionan. La dimensión económico-social de la situación alimentaria, así como la cultural, se definen mutuamente, de modo que una comprensión unilateral sería incompleta y errónea.

## Objetivo

El presente trabajo pretende dar cuenta de cómo el conocimiento de un hecho cultural, como lo es la alimentación, nos remite a la cultura en su conjunto y de cómo la práctica social va cambiando la cultura, tanto en su dimensión real como simbólica.

Mediante la presentación de tres estudios de caso, podremos dar cuenta de la variabilidad cultural de los sistemas alimentarios de tres nacionalidades amazónicas de Ecuador: la siona, la secoya y la cofán. Todas son vecinas y se encuentran situadas al norte de la región amazónica ecuatoriana. Juntas comparten una historia reciente, marcada por la colonización y por la presencia de las petroleras en sus territorios. Sin embargo, podremos constatar sus diferencias no solo en cuanto al grado de afectación por dichos factores sino en cuanto al modo en que se imbrican los cambios en el tejido social y cultural de cada uno de estos pueblos.

Este estudio se basa en el trabajo de campo realizado en una investigación mas amplia.<sup>2</sup> Se escogió dos comunidades por cada nacionalidad: Puerto Bolívar y Oraguayá por la nacionalidad siona; San Pablo y Bella Vista por la secoya; Dureno y Duvono por la cofán.

### **Los siona, secoya y cofán: una aproximación**

Las nacionalidades siona y secoya pertenecen a un tronco etnolingüístico común, el de los tukano occidentales. La cofán al macrochibcha. La historia reciente de estos pueblos da cuenta de que existe un estrecho contacto entre ellos. Tanto los secoya como los cofán atribuyen muchos de los elementos de su cultura a los sionas –particularmente la actividad shamánica–. Hay matrimonios entre siona y secoya y entre siona y cofán. Este hecho está ligado a la matrilocalidad, práctica que ha permitido a los secoya y cofán acceder al territorio de los siona y que explica, en parte, su constricción.

---

2 El proyecto de investigación “Saberes y Prácticas Alimentarias de los pueblos indígenas y afro descendientes del Ecuador”, dirigido por Alba Moya sirvió de base para la elaboración del *Atlas Alimentario de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes del Ecuador* que fue realizado en el marco institucional del Programa Alimentate Ecuador del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES).

Las tres nacionalidades están influidas por la religión evangélica, introducida por los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV); sin embargo, hasta el presente, mantienen sus propias concepciones religiosas. Los siona y secoya creen en el dios Ñañé o Baina (Luna) y los cofán en Chiga (Sol).

Si bien durante la Colonia no fueron doblegados completamente, el contacto con los invasores fue ineludible, lo cual casi exterminó a estos pueblos. Económicamente estuvieron vinculados con los comerciantes que extraían zarzaparrilla y fibras vegetales. A fines del siglo XIX y principios del XX fueron afectados por la extracción del caucho. Desde los años cincuenta del siglo XX se vieron involucrados en la actividad petrolera. En las décadas de 1960 y 1970, los misioneros evangélicos estadounidenses del ILV trasladaron a las familias de estas etnias a lugares donde no afectaban a dicha actividad extractiva. Así cambiaron no solo los patrones de asentamiento y de uso del suelo, sino la dinámica social, lo cual afectó a su cultura y, concomitantemente, a su situación alimentaria.

Antes de formar asentamientos nucleados, los siona, secoya y cofán se desplazaban libremente entre las cuencas de los ríos Napo, Putumayo, Cuyabeno y Aguarico. Actualmente están ubicados en la provincia amazónica de Sucumbíos. Su espacio vital se ha reducido a las inmediaciones del Cuyabeno y sus afluentes. Sin embargo, hay que resaltar que en este lugar es donde se encuentra una de las reservas ecológicas más mega diversas del país y del mundo: la Reserva de Producción Faunística del Cuyabeno. En ella se ha identificado más de 12.000 plantas, 515 especies de aves, 53 pájaros insectívoros, 450 peces, 7 especies de felinos, 96 anfibios, 91 reptiles –sólo para señalar algunos ejemplos–. Es el hogar del delfín rosado, del caimán, de la danta, de la capibara, del águila arpía, del halcón peregrino, del oso hormiguero gigante, de las hormigas militares, del tucán, de las guacamayas azul y amarilla, de numerosos tipos de murciélagos, etcétera.

Los territorios de estas nacionalidades están entre los 100 y los 400 msnm., donde la selva amazónica es inundable. Están surcados

por grandes ríos navegables: el Shushufindi, el Cuyabeno y el Aguarico, lo que ofrece una gran riqueza ictiológica. Hasta hace pocos años, aún en los ríos menos caudalosos, como el Eno, se podía encontrar grandes peces, como un tipo de bagre, que llega a pesar unas 150 libras.

Fuera de la reserva, la selva ha sido arrasada y sus fuentes de agua han sido contaminadas. En este espacio es donde se protagonizó uno de los escándalos petroleros más grandes del mundo, el de la Texaco, célebre por haber explotado el petróleo en el Bloque 15, por casi 30 años (1964-1990), produciendo daños irreversibles en la salud de los pueblos indígenas mencionados y por haber contaminado el suelo, subsuelo, agua y aire. Se calcula que derramó más de 17 millones de barriles de petróleo y que dejó 917 piscinas con tóxicos. Las comunidades indígenas afectadas (alrededor de 80, de cinco nacionalidades) han venido reclamando a la empresa una indemnización de 27 mil millones de dólares por los daños producidos, en un juicio calificado como el “juicio del siglo”, que ha durado 17 años y que aún no se ha resuelto.

Dos investigadores de ECOFONDO, una ONG ecuatoriana que trabajó con el pueblo secoya, al dar fin a su trabajo con el pueblo secoya dijo:

Ahora salimos de las tierras Secoya en (por) caminos lastrados y de primer orden. Vemos las estaciones y pozos petroleros, que ahora están también a orillas del Aguarico. Una ola de calor nos envuelve, viene de los mecheros de gas, prendidos día y noche en las estaciones... (Payaguaje, *et. al*, 2010: 6).

Actualmente, los siona, secoya y cofán se encuentran afectados no sólo por las petroleras, sino por las madereras, las plantaciones de palma africana y los colonos. Recientemente se han impulsado “iniciativas productivas” que involucran a los propios indígenas en la siembra de cacao, un producto orientado al mercado mundial. Antes del cacao cultivaban café, que estaba también orientado al mercado internacional.



El desarrollo vial ha facilitado la penetración de colonos, cuyas tierras colindan con algunas comunidades cofán, secoya y, particularmente, siona.<sup>3</sup> Esto aumenta la presión sobre la tierra y afecta a los recursos naturales, especialmente a los de caza y pesca. Los pueblos amazónicos tradicionalmente han practicado la caza, únicamente para el autoconsumo y, aún dentro de este marco, con restricciones, regidas por concepciones y pautas culturales sustentables propias de los pueblos de cazadores; estas prácticas contrastan con las de los colonos, quienes cazan para abastecer a los mercados urbanos locales. En las ciudades amazónicas, hay restaurantes especializados en comida regional, sustentada en animales silvestres (guanta, guatusa, armadillo, etc.). Estas prácticas, a más de no ser sustentables, atentan contra la supervivencia de los pueblos nativos.

Los siona son los que enfrentan la situación territorial más crítica. Pues de acuerdo con los entrevistados de esta nacionalidad, los secoya, cofán y quichuas del Cuyabeno, llegan a su territorio porque necesitan tierras para cultivar. Refieren que les tienen temor a estas etnias porque tienen shamanes muy poderosos, que matan a sus shamanes o a los hijos de estos<sup>4</sup>.

En las tres nacionalidades que estamos analizando, los entrevistados señalaron que las empresas que explotan sus recursos naturales, así como las instituciones u organismos que financian los distintos proyectos<sup>5</sup>, cooptan a los líderes indígenas y que estos no rinden cuentas a las comunidades. Señalan que, en cada comunidad,

---

3 La comunidad cofán de Duvono esta atravesada por la carretera.

4 Cabe aclarar que generalmente se trata de muertes acaecidas por diferentes causas, pero que son atribuidas a fuerzas mágicas manejadas por los shamanes.

5 Algunos entrevistados señalan que, generalmente, es la familia de los dirigentes la que se beneficia de proyectos o negociaciones; mientras tanto, la madera sigue saliendo, los problemas con las petroleras no se solucionan; hay proyectos productivos que no se sabe cómo son manejados. En el caso de Oraguayá, dicen que es el propio presidente de la comunidad el que vende los árboles a las madereras.

una sola familia acapara el poder político y controla el manejo de los recursos financieros.

### **Situación alimentaria de los siona, secoya y cofán**

Para tener una mejor comprensión del tema es preciso saber cuál ha sido, tradicionalmente, el modo de vida de estos pueblos y los cambios operados en los mismos.

Como pueblos amazónicos se han caracterizado por ser cazadores, pescadores, recolectores y horticultores itinerantes. Los cambios medioambientales antes señalados los han afectado drásticamente. Doña Antonia, una entrevistada siona de Oraguayá, al referirse al impacto de la actividad petrolera, dice lo siguiente:

La compañía (se refiere a la petrolera) pasó cerquita con los tacos de dinamita. Por eso ya no hay sajino. ¡Tuun, suena! ¡Mucho suena!, los animales grandes: danta, sajino... se van..."

Al referirse a la fase de explotación señala:

Los campos quedaron cubiertos todito de negro [y] había una lluvia negra. [En esas circunstancias] ...la yuca se daña, queda negra, negra y muere... muere pronto. El plátano [queda] seco, seco y ya muere... Antes no era así.

En cuanto al abastecimiento de agua para consumo humano, una entrevistada secoya señala: "Al principio creíamos que para tomar el agua sólo debíamos retirar esa parte negra". Actualmente, como no pueden consumir el agua de los ríos, por lo contaminada que se encuentra, utilizan agua entubada, proveniente de vertientes<sup>6</sup>,

---

6 Esto ocurre con los ríos Pisurí y Agua Blanca que están próximos a la comunidad cofán de Dureno; con el Aguarico que se encuentra cerca de la comunidad cofán Duvono y con la siona de Oraguayá; con el Shushufindi y el Eno, próximos a la comunidad siona de Puerto Bolívar.

excepto los siona de Oraguayá, que utilizan el agua lluvia. El problema es que los mecanismos de extracción disponibles –bombas o energía proveniente de paneles solares– no funcionan de manera permanente.

Las actividades de subsistencia se han vuelto progresivamente difíciles para las tres nacionalidades. La magnitud de estas dificultades depende, fundamentalmente, de factores como: la distancia de las comunidades respecto a las fuentes de contaminación –empresas petroleras, madereras y palmicultoras–, a las reservas ecológicas, a los centros urbanos; depende también del grado de inserción de los miembros de la comunidad en las actividades económicas remuneradas.

Las comunidades que están cercanas o dentro de una reserva ecológica, realizan actividades relacionadas con el turismo, como ocurre con la comunidad siona de Puerto Bolívar, la secoya de San Pablo y la cofán de Dureno. En cambio, las que están más alejadas se involucran en la explotación maderera, como es el caso de la comunidad siona de Oraguayá y la cofán de Duvono.

Cabe señalar que los proyectos turísticos responden a iniciativas y manejo de personas no indígenas. Los indígenas se articulan en ellos, como guías turísticos o canoeros y reciben por ello una escuálida paga. Las regulaciones y restricciones que rigen en las reservas les impiden abastecerse de animales de monte<sup>7</sup>. Sin embargo, paradójicamente, en el marco de estos proyectos se puede ver que en el menú de los turistas constan productos como huevos de charapa (tortuga), por ejemplo. De todos modos, hay que reconocer que las medidas de protección de la fauna silvestre favorecen la sobrevivencia de los ani-

---

7 Los siona de Puerto Bolívar, ubicados dentro de la reserva del Cuyabeno, señalan que el control que realiza el Ministerio de Ambiente de la reserva y del río Cuyabeno es deficiente. Dicen que los colonos, constantemente, entran a cazar a la reserva y que lo hacen para abastecer a los mercados de las urbes cercanas.

males y, con ello, aumentan las posibilidades de caza de las especies sobre las que no pesa tanta restricción.

En los hechos, los cofán de Dureno pueden cazar guatusa, guatín, loros, curillo, munami; en menor cantidad armadillo y, esporádicamente, sajino y venado. En Puerto Bolívar dicen que todavía se puede encontrar sajino, algunos tipos de monos, como el coto, blanco, negro, el paraguayano, el aullador y el chorongo; señalan así mismo que es extraordinario encontrar una danta. En cambio, en Oraguayá sólo pueden cazar guatín, guatusa y pava colorada, rara vez capibara, loras, mono coto, sajino y guanta. La danta ha desaparecido.

Hay que tomar en cuenta que en la Amazonía el consumo de productos de caza, pesca y recolección es calendárico. Por ejemplo, la carne de caza no solo que es más abundante sino que es más apetecible durante el invierno, particularmente en julio, debido a que, en esta temporada, los animales están gordos y más sabrosos, dada la abundancia de frutos silvestres que hay en la selva y con los cuales se alimentan. Hay algunos animales que se engordan en marzo. Estos son los que comen los frutos de la chacra.

En cuanto a la pesca, los secoya de Bella Vista todavía pueden capturar peces grandes, como el “paiche”, que pesa hasta 150 lbs. En cambio los siona de Oraguayá generalmente acceden a unos pocos peces pequeños, como el bocachico, la sardina, la carachama.

Los meses de febrero, marzo y abril —es decir, en invierno— son de mayor abundancia de peces, debido a que los ríos crecen. Agosto es el tiempo de engorde de los peces, por lo que éstos se vuelven más preciados.

Si bien, los siona, tanto de Oraguayá como de Puerto Bolívar, señalan que pescan sábalo, garopa, bagre, bocachico, sardina, piraña, ratón, paco, singo, pestas, zabaleta, pintadillo, picalón, cuncunare, palomote, campeche, tucunari, vieja, puichi, hay que señalar también que los de Oraguayá necesitan ir de pesca a otros ríos mas alejados, ya que en el Eno, al estar tan contaminado, la

pesca es escasa y se reduce a peces pequeños –bocachico y carachama–. Esto significa que este tipo de pesca puede realizarse eventualmente y por muy pocas personas. De allí que muchas veces deben comprar el pescado.

La declaración de una “zona intangible” por parte de los cofán, severamente afectados por las actividades petrolera y maderera, así como también por la colonización, ha contribuido a mejorar la situación de la flora y fauna de la zona, pero, al no poder practicar la cacería en dicha zona, los recursos de este tipo no son aprovechables para el consumo. Los habitantes de Dureno y Duvono señalan que deben hacer caminatas de dos días para encontrar alguna pieza de cacería y que muchas veces regresan sin nada. La danta y otros animales mayores han desaparecido. Si quisieran obtener alguno de ellos deberían internarse en la zona intangible.

Si bien la danta es el animal terrestre más grande y raro –llega a pesar unas 500 libras–, hasta los años setenta, de acuerdo con las observaciones de Vickers, en una sola incursión de cacería, un solo hombre pudo cazar tres dantas y otro, que era parte del grupo de cacería, una más. (Vickers, 1989: 196-197).

Vale señalar que, actualmente, los cofán sacan al mercado de Lago Agrio animales cazados, principalmente armadillos y guantas. Esto da cuenta de cuán alterados están sus valores culturales, incluidos aquellos que son fundamentales para su supervivencia. Lastimosamente son los jóvenes los que más se involucran en esta actividad, así como en la tala de árboles. Esto permite vislumbrar un futuro poco promisorio para estos pueblos y sus hábitats.

---

8 Con el apoyo económico y técnico de la Fundación Vihoma están criando pollos y comercializando el pollo ahumado y empacado, con la marca “Pollo Curaca”.

En estas circunstancias, algunas ONGs han desarrollado proyectos de cría de gallinas y de cerdos. En el caso de los secoya, la crianza de pollos fue impulsada por la Fundación Vihoma<sup>8</sup> (Payaguaje *et. al.*, 2010: 46-48) en el 2008. La fundación cerró todos sus proyectos con el pueblo secoya en febrero de 2010. La condición para insertarse en estos proyectos era la de cultivar maíz suave para alimentar a dichas aves. Una diferencia entre la experiencia siona y la secoya es que, en el primer caso, la crianza de pollos se hace a nivel familiar (cada familia tiene alrededor de siete aves) en cambio, en el caso de los secoya, desarrollan esta actividad como una microempresa comunitaria, por lo que manejan alrededor de cincuenta pollos. Otra diferencia es que los siona crían las aves fundamentalmente para el autoconsumo y rara vez los venden, en cambio, los secoya y los cofán lo hacen para el mercado. Por lo tanto, en ningún caso, la crianza de pollos compensa la falta de carne proveniente de la caza o de la pesca que afecta a estas comunidades.

Hay algunas familias secoya y cofán que han construido piscinas para la crianza de peces. En este caso, el producto está orientado al autoconsumo. En general, los beneficiarios de estos proyectos son los líderes comunitarios y sus familias, el resto solo ve constreñirse el aporte de estos alimentos a su dieta.

La necesidad de monetizarse les ha conducido a orientar parte de sus productos de consumo al mercado. Como ya se ha visto, esto pasa con los productos de caza, pero sobre todo afecta a los productos agrícolas. Los secoya y los cofán privilegian los sembríos de aquellos productos que tienen salida en el mercado, como el café y el cacao, pero también venden productos agrícolas que son parte de su dieta, incluidos la yuca y el plátano verde.

Un entrevistado secoya dice: "(...) Lo que se siembra ahora no es lo que se sembraba antes". La creciente orientación de la producción agrícola hacia el mercado está afectando a la diversificación de los cultivos. Por un lado, se está substituyendo los productos autóctonos por productos foráneos, por otro lado, se están perdiendo al-

gunas variedades de cada producto; por ejemplo, actualmente, en lugar de sembrar “el maíz secoya o siona” –según la etnia– siembran el llamado “maíz suave”, que sirve para alimentar a los pollos y solo pocas familias tienen la semilla del mencionado maíz. En el caso de la yuca, vemos que, actualmente, los siona y los secoya cultivan únicamente cuatro tipos de yuca: blanca, negra, amarilla y “venenosa”. Hasta la década de los setenta, los siona y los secoya cultivaban quince tipos de yuca: dos venenosas y trece no venenosas (Vickers, 1989: 99).

Los cofán están dejando de sembrar la yuca dura porque toma mucho tiempo cocinarla, solo siembran las yucas blanca, amarilla y morada. En contraste con ellos, los sápara, quienes conservan mejor su forma de vida tradicional, siembran dieciséis variedades de yuca y una cantidad similar de camote y de plátano (Moya, 2010: 59).

Con respecto al plátano, los tres pueblos siembran el barraganete, maqueño, seda y orito. El *dishababu* es un tipo de plátano propio de los cofán.

De todos modos, la yuca y el plátano son los productos básicos de la alimentación de los siona, secoya y cofán. También es importante el maíz. Los siona y secoya, a más del maíz blanco y del amarillo, siembran un tipo de maíz duro, de color rojo, que es propio de estos pueblos; los siona lo llaman “maíz siona” y los secoya, “maíz secoya”. Cabe anotar que, en la Amazonía, solo para los siona, secoya y cofán, el maíz es un alimento importante en su dieta –a diferencia de lo que ocurre con los pueblos indígenas de la Sierra, para los cuales el maíz es fundamental–. Le siguen en importancia el camote –amarillo, blanco y morado–, el chontaduro, la papa china, la caña de azúcar, la guaba, la uva de monte, el frutipan o fruta de árbol, el café, el aguacate, la papaya, la piña con espinas y sin espinas, la naranja, la naranjilla, el mango, el borojó, el arasá, el fréjol, la cebolla blanca, el achiote, la toronja, el zapote; unos pocos siembran arroz. Los cofán siembran un tubérculo llamado “kefa”, que es similar al camote pero de color café y unos frutos llamados “mil pesos” y “macabe”.

Actualmente los siona, secoya y cofán están sembrando cacao,<sup>9</sup> un producto orientado al mercado mundial.<sup>10</sup> El cacao que ellos consumen es el silvestre y lo hacen como fruta fresca. Antes de cultivar cacao, cultivaban café. Estas “alternativas” de producción responden a la lógica de la ganancia de los comerciantes que se abastecen de los productores indígenas a precios bajos, razón por la cual los cultivos orientados al mercado no les saca de la progresiva pauperización en la que se encuentran, en cambio, aumentan el empobrecimiento de sus dietas.

Los cofán han dejado de sembrar “casabucu” (tubérculo amargo, similar a la papa china); el “kungu” (camote rosado), el “kefa” y dos variedades de plátano: el “siñan cuye” e “inzu cuye”.

En cuanto a la recolección vemos que la más importante es la de frutos, pero como es común entre los pueblos amazónicos, en general, solo se coge los productos que van a ser consumidos inmediatamente. Hay pocos productos que se recolecta en grandes cantidades, por ejemplo, aquellos provenientes de palmeras y que van a ser utilizados en la preparación de la chicha, como la unguragua, la chonta y el morete; esta práctica igualmente se emplea cuando los productos son susceptibles de ser preservados, como la chonta, que la ahuma, al igual que las “carne de monte” o los pescados. Los frutos más comunes son la uva de monte, cacao de monte, morete, unguragua, chonta, palmito, mil pesos, el caimito y el maní de monte. Los cofán, a más de los frutos que se acaba de señalar, recogen unos frutos llamados *tsutsuki* –que es una granadilla de monte–, *yokofacho* y *pebicho* –sin nombre en español–.

Entre los productos de recolección de origen animal tenemos las larvas de unos tres tipos de palma. Los cofán recogen huevos de charapa (tortuga) y de lagarto.

---

9 Entre los cofán, la Fundación Hatun Sacha es la que impulsa los cultivos de cacao (Fuente: entrevistas).

10 Les pagan \$ 0,78 la libra por el cacao de menor calidad y \$ 1,25 por el de mejor calidad (Fuente: entrevistas)



## Especificidades de la cocina siona, secoya y cofán

Los siona y secoya son los únicos pueblos amazónicos de Ecuador que siembran y consumen la yuca venenosa o la veneno –como la denominan–. Los cofán, como ya se dijo anteriormente, cultivan una yuca amarga, llamada “cuchiambo” y una yuca dura. Las dos variedades se encuentran en vías de extinción.

Otras especialidades culinarias de los siona, secoya y cofán son la preparación del “casabe”,<sup>11</sup> del aceite de chonta y la preparación de diversos platos a base de maíz. Hacen un caldo de pescado con maíz; elaboran chicha de maíz y colada de maíz suave. Los siona utilizan el maíz rojo y duro para preparar una especie de tamal.

Las concepciones y prácticas que tienen los siona del maíz dan cuenta de la importancia que tiene para ellos este producto, tanto a nivel alimentario como simbólico. Veamos algunos ejemplos:

- Los que siembran maíz tienen que cuidarse, no pueden topar, ni comer el *chonta curo* o gusano de chonta, porque se daña el maíz.
- Se debe cocinar bien el maíz, porque si lo comen semi crudo se puede escapar el espíritu y se puede morir la persona que así lo ingiere.
- Si un *yachak* toma *ujajai* (una planta que carga una flor azul) no puede pasar cerca del maíz porque la planta se muere, “como si se estuviera fumigando”.

Según la mitología siona y secoya, el uso mágico del maíz va a propiciar la caza del venado y de la danta, ya que el dios Baina, después de haberle convertido al padre de sus dos esposas en danta, fue

---

11 Una especie de tortilla de yuca asada en tiesto, muy fina y de color blanco. Es maleable cuando es fresca, luego se vuelve tiesa. Esta puede ser guardada por algunos días y sirve para acompañar los caldos.

a la casa y les dijo que prepararan chicha de maíz y que pusieran el *masato* (concentrado de la chicha que luego se diluye con el agua) en dos trochas. Al hacerlo, surgieron dos lamederos de sal, uno para los venados y otro para las dantas (Vickers, 1989: 61). Los “lamederos” son los lugares de donde los cazadores pueden encontrar a estos animales.

Aunque hay otros pueblos indígenas amazónicos y de la Costa de Ecuador que consumen la “chucula”, ésta constituye uno de los alimentos básicos para los siona, secoya y cofán. Se trata de una bebida dulce, no fermentada, preparada con plátano maduro u “orito” —un tipo de banano—, mezclado con agua. En cofán, la chucula se denomina *camapecha*, mientras que en la lengua *bai coca* de los siona y secoya se denomina *noka kono*. La consumen a diario y, en períodos de escasez, puede ser el único alimento del día. La beben sola o acompañando a otras comidas. Es considerada como un alimento muy importante, tanto para las madres en el período de lactancia como para los lactantes.

Aunque siguen consumiendo los diferentes tipos de chicha —de yuca, de chonta, de unguragua—, la cantidad es drásticamente inferior a la que consumían estos pueblos hasta la década de los setenta y a la que consumen en la actualidad otros pueblos amazónicos, particularmente los sápara o los achuar (Moya, 2010: 72-73, 170-171). Esto se debe, por un lado, a la influencia evangélica y, por otro lado, a la drástica disminución de los cultivos de yuca. Los misioneros evangélicos les prohibían consumir chicha, arguyendo que, al ser una bebida fermentada, produce embriaguez. Sin embargo, paradójicamente, en la actualidad hay muchos hombres siona de Oraguayá que ingieren grandes cantidades de “fuerte” —aguardiente de caña— y lo hacen en solitario, a diferencia de la ingesta de chicha que es una bebida de socialización por excelencia. Durante el trabajo de campo se pudo observar a un joven, vestido con un llamativo uniforme de color tomate, de una remediadora ambiental, tirado en el suelo, sumido en el más profundo estado de embriaguez. Otro hombre que bordeaba la tercera

edad y que vivía solo, permaneció alcoholizado durante todos los días que duró el trabajo de campo. Estas situaciones serían impensables bajo los parámetros tradicionales de vida.

Hasta los años setenta, los siona y los secoya se jactaban de no beber chicha a diario, para no embriagarse, según ellos, como lo hacían los quichuas amazónicos, por ello tomaban chicha exclusivamente en la “fiesta de la bebida”, que ocurre en agosto<sup>12</sup>, y en la que se celebra la cosecha de los primeros frutos. En estas fiestas pueden participar miembros de otros linajes. Los invitados deben llevar carne o pescado ahumados. A más de canalizar esta forma de reciprocidad, la fiesta de la bebida es un espacio social en el que suelen ventilarse las tensiones familiares (Vickers, 1989: 194-205).

Actualmente, la chucula es la bebida que más se consume. También preparan bebidas más fuertes como el vinillo de yuca y el guarapo. Este último se hace con jugo de caña de azúcar y un hongo que sirve para fermentar.

El uso del plátano verde es frecuente en los caldos, pero también en otras preparaciones, como en la chicha o en alimentos asados. Los siona preparan una chicha de yuca con plátano verde llamada “anduche”. Dicen que aprendieron de los omaguas —una etnia ya desaparecida—, pero ahora es adoptada como suya.

Si bien todos los pueblos indígenas amazónicos consumen la chonta, este producto tiene una importancia extraordinaria para los siona, secoya y cofán, casi comparable a la que tiene para los shuar. Estos tres pueblos celebran la “fiesta de la chonta”, que los cofán le llaman *umag fiesta*. Los siona la celebran el 29 de febrero, mientras que los cofán lo hacen entre marzo y abril. Es la fiesta de la abundan-

---

12 También pueden celebrarla por otros motivos. En esta fiesta pueden reunirse hasta una 60 personas. Según las observaciones de Vickers, por los años 1973 y 1974, la familia anfitriona preparaba entre 4 y 8 tinajas de chicha, cada una de más de 100 litros.

cia. Se celebra comiendo carne de monte, pescados y casabe. En esta ocasión, los niños se disfrazan de diferentes tipos de aves.

Otros platos comunes a estas tres culturas son los “envueltos” en hojas especiales y los asados. Esta forma de asar los alimentos no es exclusiva de los siona, secoya y cofán, también la utilizan otros pueblos amazónicos, como los shuar, los quichua y los sápara. Estos dos últimos denominan *maito* a esta preparación, mientras que los siona y secoya la llaman *kuaisu’u*. En general, se trata de asar productos delicados. Puede ser pescado, huevos de pescado, larvas, huevos de sapo o el corazón de una variedad de palmera o palmito.

Actualmente, los caldos son la forma más común de preparar la carne. Se hace caldos con la “carne de monte” o pescado, aunque todos prefieren la carne asada. También hacen caldos de huevos de pescado o de palmito. Por lo regular los caldos llevan yuca o plátano verde rallado. El plátano maduro y el camote son utilizados en las chichas, ya que contribuyen a su fermentación. El casabe acompaña a los caldos.

Si bien la carne de lagarto es consumida por algunos pueblos amazónicos –como los sápara por ejemplo–, los siona y los secoya consideran que es una especificidad de su cocina. Claro que, en la actualidad, resulta extraordinario capturar a este animal.

Los siona, secoya y cofán señalan que algo que les diferencia de otros pueblos amazónicos, especialmente de los quichuas, es el bajo consumo de larvas. Los dos primeros dicen que únicamente comen las larvas de la chonta o *chonta kuro*, las de pambil o *sañe* (que se llama *mayón* para los siona y secoya) y la de morete o *mojojo*. Añaden que no comen ningún otro tipo de gusano ni de insecto. Los siona consumen tres tipos de sapo: el *toro jojó*, el *wibul* y el *enajuá*.

Una bebida que estos tres pueblos acostumbran tomar, en las horas más tempranas de la mañana, es la llamada *yocó*<sup>13</sup>. La beben

---

13 Es una parra leñosa del bosque primario, con alto contenido de cafeína (Vickers, 1989: 288).

con el propósito de mantenerse en alerta y con energía. Es particularmente importante beberla antes de ir de cacería.

En estas tres culturas la menstruación es objeto de muchas prescripciones y prohibiciones. En general, se considera que una mujer menstruante es peligrosa para todos, especialmente para los hombres; más aún si están realizando actividades shamánicas o preparando el curare o el *yagé*<sup>14</sup>. A la luz de estas concepciones, las mujeres menstruantes no pueden cocinar ni siquiera para ellas, menos aún para el resto de la familia. Una mujer anciana les prepara y administra el alimento. Hasta hace pocos años, había la “casa de la menstruación”, en la cual se les confinaba a las mujeres menstruantes durante el período menstrual (Vickers, 1989: 215-216).

### **Especialidades culinarias**

Entre las particularidades culinarias de cada pueblo tenemos, en el caso de los secoya, la preparación del ají negro, el mismo que se hace con zumo de yuca y ají. Se lo cocina por varias horas, durante tres días, hasta que tenga la apariencia de brea.

Los cofán preparan *soín*, una especie de tamal dulce de yuca rallada, maíz y orito majado, envuelto en una hoja llamada *soín kaki*.

Como todos los amazónicos, los siona, secoya y cofán usan muy pocos condimentos, incluso muy poca sal. Las personas mayores ni siquiera utilizan sal. Los siona preparan algunos platos con un condimento llamado *unkuisí*—una pepa del platanillo— que le da un color anaranjado a la comida. También usan “culantro de monte” y varios tipos de ají: rojo, amarillo, verde y café. Los siona y secoya dan color a la comida con el aceite de chonta—que es de color tomate—, especialmente lo utilizan con el arroz y la yuca cocinada. Los cofán, por su parte, utilizan el achiote. Cabe mencionar que, en general, el

---

14 *Banisteriopsis caapi* es una especie botánica de liana alucinógena (Ibid: 173).

achiote es utilizado por los pueblos indígenas amazónicos como pintura corporal, de manera que el uso del achiote en la cocina se debe a la influencia de la cocina nacional ecuatoriana, particularmente la serrana.

Un plato propio de los secoya es el *ucuisiraka*, que se prepara con sumo de yuca, jugo de *ucuisi chiguango* –una pepa de monte<sup>15</sup> de color rojo o negro–, carne de cualquier animal de monte o pescado, ají rojo y, cuando ya está listo, se añade ají negro. Se lo acompaña con casabe. También preparan el *caturidaka* y el *cantur*. El *catudiraka* es un caldo espeso de carne de monte o de pescado, con zumo de maíz cocido y ají. El *cantur* es un caldo de maíz que se lo hace podrir. Entre las bebidas tenemos: el jugo de unguragua, el de morete, el jugo de *chiguangu*; también preparan una mezcla de harina de yuca y agua.

Actualmente, la carne preferida de los secoya es la de mono chorongo y la de venado, aunque las dos son muy escasas. Cabe anotar que los secoya son los únicos que consideran que la carne de venado es saludable, para los cofán es tabú, ya que es considerado como un cofán.<sup>16</sup>

Los cofán preparan un dulce de plátano maduro llamado *kikupeche*. También comen *macabe* (un fruto) frito o asado, puede ir acompañado de yuca o de plátano o de gusano (*tuin*) asado o frito.

Son pocas las personas que consumen alimentos de fuera. En general, consumen productos venidos del exterior quienes han logrado monetizarse, al realizar algún trabajo remunerado, generalmente son los maestros. En este caso, compran arroz, fideo, azúcar, enlatados de atún, harina, cubos de caldo Maggi, achiote, huevos, cebolla, tomate, remolacha, zanahoria, papas, bebidas artificiales.

15 Los amazónicos denominan “pepa” a los frutos de la palma.

16 Para los shuar y achuar también constituye tabú cazar venados ya que consideran que son los padres de los niños huérfanos y que vienen bajo esa forma a ver a sus hijos.

El consumo de alimentos tiene que ver con las regulaciones que rigen cuando se realizan las actividades de caza, pesca y agricultura. Una serie de prescripciones y prohibiciones deben ser observadas, sobre todo para cazar. A los siona, los shamanes les enseñan cantos para cazar. Los sueños son determinantes para todos estos pueblos a la hora de salir de caza o de pesca.

Hasta aquí se ha presentado el repertorio culinario de las nacionalidades siona, secoya y cofán, sin embargo hay que diferenciar la comida ordinaria de la festiva. Para todos, la comida cotidiana consiste en yuca, plátano y alguna carne, sea de pescado, de monte o, en poquísimos casos, adquirida en el mercado y, como bebida, la chucula. Cuando tienen una celebración tradicional procuran tener carne de monte, ya que es el alimento máspreciado. En las fiestas recientemente incorporadas consumen pollo.

En general, todos han disminuido drásticamente el consumo de carnes, pero también hay diferencias de este consumo entre las comunidades. El caso más crítico es el de la comunidad siona de Oraguayá. Como ya se dijo antes, también hay una disminución en el consumo de yuca, particularmente en forma de chicha.

Se puede decir que la cocina es un crisol de identidad. Sin embargo es preciso tomar en cuenta que se trata de una realidad cambiante. Hay muchos factores que amenazan la supervivencia física y cultural de la cocina étnica.

### **De la mesa a la mitología**

En los pueblos indígenas, la abstención o el consumo de ciertos alimentos no están ligados simplemente a las sensaciones del paladar, ni a la salud pero tampoco se trata de una mera costumbre. Hay un marco mitológico que lo regula. Por ejemplo, la predilección de los siona y de los secoya por la danta nos remite a los aspectos más sagrados de su mitología, puesto que tiene que ver con su dios *Baina* o *Ñañé*, también tiene que ver con su cosmogonía, con su sis-

tema político. Todos estos ámbitos están interconectados como veremos a continuación.

Para los siona y secoya la danta es el padre de las dos esposas del dios Baina: Lutayo y Rebao (Vickers, 1989:159). En uno de los episodios de la vida de Baina, cuando éste se encontraba en nuestro mundo, después de muchos enfrentamientos, Baina le convierte a su suegro, que era un hombre llamado Danta (*Wehí*), en el animal de este nombre. Ante lo sucedido, sus hijas lloran, pues su padre ha devenido en un animal susceptible de ser cazado. Entonces Baina les dice: “*No lloréis porque vuestro padre no morirá nunca*” (Vickers, 1989: 161). Con esto les asegura que sobrevivirá como especie, algo tan importante para la alimentación de los siona y los secoya. Pero a más de esto, la danta es la que va a dar origen a la “danta de río” o vaca marina, otro animal de caza para estos dos pueblos. Según su mitología, una vez que el suegro de Baina ha sido transformando en danta, este último se va al río y exclama que es muy pesado, ante lo cual Baina le parte con el machete en dos partes. De la mitad superior sale la danta de tierra y de la mitad inferior la danta de río o vaca marina.

En la mitología siona y secoya, la danta es el personaje que permite la articulación entre el cosmos y la tierra, entre estos pueblos y su hábitat. De su interacción depende el establecimiento de las estaciones y, de éstas últimas, la disposición cíclica de los recursos naturales.

Efectivamente, una vez que danta, ya convertido en animal, huye, Ñañé les manda a sus sobrinos a que le sigan. Sus sobrinos son los *Usebo bai*, es decir, las Pléyades. Estos siguen el rastro de la danta por el río Napo y es cuando se encuentran con un caimán, el mismo que les ofrece su ayuda para cruzar el río pero, al ser imprudentemente tratado por el hermano menor<sup>17</sup>, el caimán le arranca la pierna. Para recuperarla tratan de secar al río con los nidos de termitas pero

---

17 El hermano menor le trata de *caimán*, en lugar de “*abuela*”, como lo hace el hermano mayor.



no lo logran. Entonces, usan un palo que tiene el oso perezoso y que tiene el poder de secar al río (temporada seca o verano) y logran su objetivo. Luego matan al caimán y comen su carne (como ya hemos visto, la carne del caimán es muy preciada por los siona y los secoya). Después de esto, logran recuperar la pierna del vientre del caimán; su quijada es atada con una liana. Finalmente los *Usebo baí* atrapan a la danta y la matan. Se bañan en su grasa (dada su escasez, la grasa de origen animal es muy apreciada por estos, como por todos los pueblos amazónicos), pero una de las hermanas *Eusebo baí* prueba la carne de la danta y entonces, de la grasa saltan llamas, las mismas que soplan como las notas musicales salidas de una flauta. Es cuando los hermanos se transforman en *Usebo baí* o Pléyades, las que hacen la estación seca o verano (*ometikawi*). “Es así como Baina hizo todo” (Vickers, 1968, 161-163).

El mito de la danta nos remite al animal de caza máspreciado y a la compleja actividad de la pesca, ya que en su relato se alude a las distintas constelaciones. Los sobrinos de Baina, que persiguen a la danta, son la Pléyades. La quijada del caimán, la pierna cercenada y el machete con el que Baina le divide a la danta en dos, también son constelaciones. Las constelaciones marcan las estaciones y, por tanto, sirven de guía para el aprovechamiento de los distintos recursos naturales.

El desplazamiento de los peces por los ríos es estacional, por lo que la pesca también es una actividad estacional. En los meses lluviosos (abril – mayo), los peces regresan a las cabeceras de los ríos pequeños. Además el Aguarico, que es un río muy correntoso en verano, lo es mucho más durante el invierno, por lo que resulta peligroso pescar en él; de allí que optan por ir a pescar en los ríos más pequeños.

La presencia de las Pléyades o *Eusebo baí*, coincide con la estación seca. Esta es muy importante para la pesca con barbasco. Este es un tipo de pesca comunal que demanda mucho trabajo pero se puede pescar en mayor cantidad. Esta pesca se hace predominantemente en el Cuyabeno y en las charcas o *cochas* que se forman a lo largo del mismo.

Para tener éxito en la cacería acuden al shamán, que hace la ceremonia del yagé, pero ningún ritual causa más temor de realizarlo que aquel que sirve para auspiciar la caza de la danta. Hay que observar rigurosamente las reglas que se siguen en la ceremonia del yagé, ya que la “dueña” o guardiana de la danta es la propia Lutayo, esposa de Baina. De no seguirlas con precisión, Lutayo puede castigarlos con la inundación de la tierra. Por esta razón, dicen que el propio shamán presenta mucha resistencia para realizar este ritual. El debe comunicarse con Lutayo y pedirle que le permita cazar a las dantas para que la gente pueda comer. De aceptar el pedido, ella le dirá dónde van a estar las dantas y el shamán podrá transmitir el mensaje a los cazadores. En este ritual, mientras los hombres beben el yagé, en *la casa del yagé*, las mujeres, que están en sus hogares, deben guardar absoluto silencio y no pueden bañarse en el río, tampoco pueden pisar el suelo ni orinar en él, ya que, si lo hacen, los hombres no lograrán una *buena borrachera*,<sup>18</sup> y por lo tanto, “no podrán ver” (tener visiones sobre la cacería), lo cual no sólo que conduciría a que fracase la cacería sino a que se produzca una catástrofe ambiental, provocada por el enojo de Lutayo (Califano y Gonzalo, 1995: 57) (Vickers, 1989: 135-136).

Para los tres pueblos comer perdiz es saludable. Esto no es atribuible a las características físicas de la carne sino a la concepción que tienen de esta ave. Desde su perspectiva, la perdiz puede curar algunas enfermedades porque su “dueño”<sup>19</sup> es *yage a’i* (*gente del yagé*) (Califano y Gonzalo, 1995), es decir, gente con poderes shamánicos. En estos, como en todos los pueblos amazónicos, los elementos de la na-

---

18 La borrachera es como le llaman al estado de alucinación que se alcanza cuando se bebe el yagé. Es en este estado que el shaman puede “ver” y puede relacionarse con los *dueños* o guardianes de los seres de la selva.

19 Para los pueblos amazónicos todos los animales y las plantas tienen su “dueño”. Para los siona y secoya, por ejemplo, la anaconda es la “dueña” de casi todos los animales de la selva.

turalidad están conectados, así como lo están con los espíritus. La realidad y la mitología son partes de un todo.

Los siona, secoya y cofán tienen algunas restricciones alimentarias prescritas por la cultura pero, actualmente, son más las que se deben a la destrucción del hábitat y a la desestructuración social y cultural de estos pueblos. La familia extensa, que vivía en la *maloca* (casa que albergaba a la familia ampliada) es cosa del pasado. Como se ha visto, actualmente, se puede encontrar a hombres que viven completamente solos.

El hecho de que, en el presente, se coma la carne en caldo y no asada, es debido a que solo tienen acceso a exiguas cantidades de este producto. Por las mismas razones, las técnicas de preservación de alimentos, como el ahumado, virtualmente, han dejado de ser utilizadas con la carne. Los tiempos en los que lograban grandes piezas de caza, como la danta, por ejemplo, ya no corren. De allí que, actualmente, es más factible encontrarles ahumando el fruto de la palmera de chonta antes que carne. El “guatín”, un animal de unos treinta centímetros de largo, aproximadamente, con el que los siona preparan un caldo, apenas alcanza para abastecer de unos pocos gramos de carne a cada miembro de la familia.

Desde esta perspectiva cabe la pregunta: ¿“Comer o no comer”? es equivalente a ¿“ser o no ser”? Tomando en cuenta que esto último, no solo implica la persistencia de la identidad sino la misma supervivencia de los individuos y de sus pueblos.

## Conclusiones

Como se puede constatar, un rasgo cultural, como *el hecho alimentario*, puede ser analizado a la luz del sistema simbólico de la cultura en la que se inscribe. Solo así resultan comprensibles los significados de las costumbres y de sus cambios.

El conocimiento del hábitat de un pueblo y de los cambios producidos en él a lo largo del tiempo, sea por causas naturales o econó-

mico-sociales, nos permiten visualizar las constricciones a las que está sujeto dicho pueblo y, por lo tanto, su cultura.

La historia particular del pueblo en cuestión y la de la unidad mayor en la que se inserta permite, no solo entender la trama de los procesos de cambio, sino la naturaleza dinámica de la cultura, pero no en abstracto, sino en su contexto real. Solo así resulta comprensible esa expresión identitaria, construida en forma colectiva que es la cultura, pero sobre todo es posible comparar las condiciones de vida que ha tenido ese colectivo a lo largo del tiempo. Permite identificar los elementos desestructurantes, así como los dinamizadores de una sociedad, las fortalezas y las amenazas a las que enfrenta.

La historia y la cultura son dimensiones inseparables de la vida de un pueblo. El afianzamiento de la identidad, la recuperación de la autoestima étnica debe sustentarse en dichos pilares. Así se puede contribuir a la construcción de un proyecto civilizatorio propio.

La oferta educativa de la EIB en materia de cultura debe tener un posicionamiento dirigido a la construcción de una conciencia étnica crítica, que permita pasar del paradigma de una “etnia en sí” al de uno de “etnia para sí”.

## **Bibliografía**

CALIFANO, Mario y Juan Angel Gonzalo

1995 *Los a'í del Río Aguarico. Mito y cosmovisión*. Quito: Abya Yala.

CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús y Mabel García Arnáiz

2005 *Alimentación y Cultura. Perspectivas Antropológicas*. Buenos Aires: Ariel.

MOYA, Alba

2000 *Atlas Etnográfico de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: EBI-GTZ.

MOYA, Alba

2009 *Atlas Alimentario de los pueblos indígenas y afrodescendientes del Ecuador*, Tomo I. Quito: Ministerio de Inclusión Económica, Programa Aliméntate Ecuador.

PAYAGUAJE, Alfredo, *et. al.*

2010 *¿Al final del sendero? Aportes a la conservación del ambiente y la cultura.* Quito: Ecofondo, Vihoma.

VICKERS, William T.

1989 *Los Siona y los Secoya. Su adaptación al ambiente amazónico.* Quito: Abya-Yala.



# PERCURSOS DE ESCRITA OS PROFESSORES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

*Maria Inês de Almeida*<sup>1</sup>

## **I. Uma experiência de formação intercultural**

Cantores de leitura – os que aprendem a ler, copistas, pintores, contadores de história, mestres – os que sabem curar: assim vislumbro os percursos da formação intercultural de educadores indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma das três maiores universidades públicas do Brasil. Não planejamos uma formação para o magistério que atrelasse os professores indígenas a algumas disciplinas ou áreas específicas do conhecimento, nos moldes universitários tradicionais. Desejamos uma possibilidade concreta de transitar entre dois mundos, trazendo e levando signos – imagens e sons, que de algum modo preenchessem de novos sentidos um desentendimento cultural de mais de quinhentos anos. Sabemos, assim como os graduandos indígenas, que suas presenças na universidade é uma experiência radical.

---

1 Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de MG (Brasil), atua nas áreas de literatura brasileira e edição. Coordenadora do Curso de *Formação Intercultural de Educadores Indígenas* da UFMG/PROLIND (2006-2011) e o núcleo transdisciplinar de pesquisas *Literaterras: escrita, leitura, traduções*.

Nossa proposta é que a universidade forneça aos professores indígenas em exercício do magistério, já atuantes em escolas das aldeias e contratados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, instrumentos para demonstrarem suas formas de expressão e de ensino. Que tais formas se registrem e se tornem contemporâneas no espaço brasileiro. Do lado da universidade, apostamos na reinvenção da cultura científica através das formas de expressão orais que vêm das aldeias, mas que também se fazem acompanhar de diversas modalidades de escrita (icônicas, em sua maioria). Mais do que ensinar sobre nossas tecnologias, a novidade da licenciatura intercultural seria a possibilidade de recriar nossas próprias vidas acadêmicas, aproveitando o convívio estético com os jovens índios, impregnando-os de seus signos.

Quem, na verdade, são estes que chegavam à instituição universitária com um discurso ambivalente – professores e alunos ao mesmo tempo – imbuídos de uma autoridade que nenhum aluno tradicional da universidade possui, como representantes da comunidade? Assim os indígenas participaram da direção do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), financiado pelo Ministério Educação através do Programa de Licenciaturas Indígenas (PROLIND), iniciado em 2006, através dos representantes das sete etnias integrantes (Xacriabá, Krenak, Maxakali, Kaxixó, Xukuru-kariri, Arana, Pataxó), com atuação decisiva no Colegiado. De forma inédita, e contrariamente ao regimento universitário, criamos um curso de graduação dirigido por um colegiado em que corpos discente e docente tinham representação paritária.

A partir dessa garantia de um diálogo intercultural efetivo, passo a passo, estruturamos um currículo baseado nas necessidades de pesquisa colocadas por cada grupo ou indivíduo. Os processos singulares de formação foram denominados *percursos acadêmicos*. A ideia de caminho, ao invés de grade curricular, gerou um modelo de ensino aberto às contingências e às particularidades de cada projeto de formação. O movimento principal de cada percurso acabou sendo



a busca dos conhecimentos técnicos necessários para a produção de material didático para as escolas em processo de implantação nas aldeias. Daí que o resultado concreto do Curso são inúmeros livros, discos, filmes, suportes materiais, nos quais uma infindável constelação de signos delineiam um novo imaginário sobre as culturas indígenas no Estado de Minas Gerais.

Para que os percursos pudessem se realizar plenamente convocamos a participação de docentes e monitores (estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos universitários regulares) advindos das diversas unidades acadêmicas da UFMG, tais como a Faculdade de Educação, a Faculdade de Letras, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, A Escola de Belas Artes, a Escola de Música, o Instituto de Ciências Geológicas, o Instituto de Ciências Exatas, o Instituto de Ciências Biológicas, a Biblioteca Universitária. Assim, as atividades curriculares foram se desenvolvendo através do que chamamos *laboratórios interculturais*,<sup>2</sup> em que os núcleos de estudos e pesquisas existentes nessas faculdades assumiram a orientação e instrumentação dos professores indígenas, possibilitando a realização da grande diversidade de projetos de pesquisa, elaborados em consonância com os projetos comunitários e escolares.

É do ponto de vista da experiência de uma licenciatura intercultural piloto que trago a reflexão sobre a importância da escrita na interculturalidade. Meu intuito é demonstrar o princípio que norteou o trabalho de ensino realizado pelo Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, sob minha coordenação, cujos pesquisadores se encarregaram da área de Língua, Arte e Literatura, no referido Curso.

---

2 Em 2002 foi realizado o primeiro laboratório intercultural da UFMG, com 66 indígenas participando de oficinas sobre temas de interesse das aldeias, ministradas por professores de várias unidades acadêmicas da UFMG. Esse laboratório foi o embrião do Curso de Formação Intercultural iniciado em 2006 e com término previsto para 2011, em que se formam para o magistério nas aldeias 130 indígenas de sete etnias de Minas Gerais.

## II. Troca de saberes

Uma das experiências mais marcantes no processo de troca científica (entre saberes constituídos nas comunidades indígenas e na comunidade universitária), constante nos *percursos acadêmicos* dos professores indígenas, foi a do livro produzido com cinco estudantes da etnia Maxakali<sup>3</sup>: *Hitupma'ax* (título traduzido por *Curar*, em português). Publicado em 2008, foi lançado em um congresso sobre saúde pública<sup>4</sup> na Faculdade de Medicina da UFMG, e resultou na publicação de uma cartilha pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). Este órgão federal, tomando conhecimento do livro de medicina maxakali, fez dele uma compilação, no sentido de orientar os futuros técnicos de saúde encarregados de trabalhar com os Maxakali sobre as particularidades do parto e do resguardo entre eles.

No livro *Hitupma'ax/Curar*, o leitor se abre para a visão de uma outra dimensão, a dos existentes-não-reais<sup>5</sup> –dos seres de pura escrita, no território das forças virtuais– o ponto de letra da imensa biodiversidade. Não haveria nesta outra dimensão hierarquias, mas resistência e luta, e sonhos indicando caminhos e outras sintonias. Um livro de medicina para falar de como, através dos cantos, espécies diferentes falam entre si. Então entendemos, durante a pesquisa para a produção do livro, que os médicos, enfermeiras e agentes de saúde, que quisessem mesmo trabalhar com os Maxakali, teriam que aprender a ouvir seu canto, ainda que não aprendessem propriamente a

---

3 Povo indígena habitante de Minas Gerais, falante da língua maxakali, do qual onze professores estudam na UFMG e desenvolvem duas pesquisas junto ao Núcleo Literaterras, ligadas à saúde e à literatura (dos resultados destas pesquisas temos dois livros *Hitupmã'ãx/Curar* (2008) e O livro *Maxakali da Floresta* (no prelo)

4 I Congresso de Saúde da Faculdade de Medicina da UFMG (novembro, 2008)

5 Termo encontrado na obra de Maria Gabriela Llansol, escritora portuguesa (1936-2008) que se tornou referência constante para o grupo Literaterras.

falar sua língua. Ouvir o canto é também ler o movimento do outro, prestar atenção, permanecer, curar e se curar.

Os professores da etnia Maxakali, em formação intercultural na Universidade Federal de Minas Gerais, deixaram sua textualidade<sup>6</sup> (a geografia de sua criação imprevisível e o vaivém de sua intensidade) impressa no seu livro de medicina. A pura escrita – e escrita em ato, gerando várias formas, que podemos também ler nesse livro, se revela como uma coreografia, grafia corporal de seres em movimento, quando estes deixam suas marcas. Por isso, talvez, possamos deduzir que os *Yamiyxop* – os rituais dançantes do povo Maxakali – são constelações de letras tanto quanto seu livro de medicina. A ética é o que resta após a experiência estética. Uma escrita que, em sua radicalidade, é o resíduo, a *litter/letter* de que fala Jacques Lacan em sua aula.<sup>7</sup>

Esta ética/estética da paisagem, que em última instância é uma escrita, poderia ser pensada a partir da troca verdadeira com os índios, como força erótica, pela importância dos cinco sentidos. Audição e sensualidade da voz, sobretudo, começam a ser mais sentidas com a experiência do canto de cada espécie na cena ritual. A música leva à dança e movimenta as cores, conduz as transformações, como bem notou Lévi-Strauss ao estudar os mitos indígenas. Por isso o xamanismo é a instância em que o canto se eleva.

Tal pensamento implica em um método de ensino-aprendizagem que consiste na tradução, a cópia incansável dos saberes advindos das aldeias, da voz dos “mais velhos”. O exercício constante de escutar, vendo os cantos dos outros e viajando em suas paisagens. Assim, começamos a ampliar a experiência de formação intercultural da UFMG, trazendo para lecionar no Curso pesquisadores indígenas de

---

6 Textualidade é um conceito formulado por Maria Gabriela Llansol, em substituição ao termo literatura, e representa uma abertura para outras formas de escrita para além do alfabeto, outras materialidades além do papel.

7 Aula proferida em 12 de maio de 1971 e publicada na revista *Chez Vuoi* (1986)

outros estados do Brasil, que vinham palestrar e trocar experiências e acabavam desenvolvendo aqui também parte de suas pesquisas. Pesquisadores Yawanawá, Ashaninka, Kaxinawá, Kaingang, Xerente, Guarani, Tuyuka, Yanomami, Baniwa, Pareci: várias foram as trocas de informações étnicas.

A partir desses *laboratórios interculturais*, empreendemos no Literaterras alguns projetos e parcerias com pesquisadores indígenas de outras regiões do Brasil. Iniciamos em 2008, por exemplo, o trabalho de acompanhar o mestre Ibã Kaxinawá, da aldeia Chico Curumim do rio Jordão, no Acre, em seu desejo de traduzir os cantos das “ervas perfumosas da floresta”, para que os demais brasileiros possam compreender seu universo. Em que se reduz até o ínfimo, mas também se amplia ao infinito, tal experiência? Na letra. Os povos chamados míticos conhecem o poder derrisório da escrita. Se um pequeno sinal é lido, o ar é tocado e movimenta o *ah* do início, que levará um tempo para se esfumazar, provocando um efeito de letra – escrita ou linha, na estrutura rizomática do ensino intercultural, que é sobretudo transmissão em rede. Foi muito significativo para as teorias desenvolvidas no Literaterras quando um mestre participante desses *laboratórios* com os Kaxinawá, o Pajé Agostinho Manduca, da aldeia São Joaquim do rio Jordão, nos contou sua cosmogonia. A história conta que o primeiro homem fez *Ah!!!* quando abriu pela primeira vez os olhos. Daí os *cantos do cipó* repetem: ah, ah, ah, ah; e prosseguem: eh, eh, eh, eh, eh...

### III. A escrita é o que trespassa

A transdisciplinaridade entrelaça, como os próprios cipós, a antropologia, a biologia e a linguagem. Para além da ciência, a linguagem é onde a rima não fecha, o sentido resvala, por isso não é um saber, é um gozo a mais. É por isso que, depois de passar pela experiência da licenciatura intercultural, produzindo material didático com os professores indígenas: livros, filmes e outros materiais impres-

tos e audiovisuais, cheguei à conclusão de que recuperar com os mestres indígenas suas formas de escrita foi nossa maior tarefa. A importância dessa tarefa estaria relacionada com uma forma de vida, que, pela graça da leitura, acontece a cada vez que o fenômeno da escrita de dá. Assim, traduzir, produzir uma textualidade indígena, é potencializar uma forma de escrita. Escrever o que poderá ser lido. Nesta linha de raciocínio, a escrita não seria vista como uma determinada marca, mas como a potência de marcar, de afetar o leitor. Ler é se deixar impregnar da energia da escrita.

Pela vitalidade das formas escriturais –grafias outras, que nosso grupo de pesquisas tem chamado de *textualidades extra-ocidentais*<sup>8</sup>– trazidas pelos índios aos espaços da sociedade urbana (livros, corpos, adereços, vídeo, internet, etc), participamos de um movimento em que a convivência estética vai criando, aos poucos, novos horizontes espaciais e temporais na instituição universitária. Deixamos brotar e florescer uma experiência de ensino que recoloca o modelo escolar em suas bases escriturais, questionando esse modelo no que ele tem ainda de monocultural. As textualidades indígenas esfacelam a lei escolar da unidade e da identidade, da coesão e da coerência. Por isso, nenhuma política curricular previamente estabelecida daria conta, em sua abrangência, da multiplicidade implicada nesse processo de invenção escolar indígena, em que a potência dispersiva e derrisória da escritura se reafirma. Nenhuma plantação de soja transgênica, em sua extensão, daria conta da multiplicidade intensa das culturas indígenas. As *ervas perfumosas da floresta*, como diria Isaias Sales Ibã, cada uma tem sua ciência.

Penso aqui sobre uma relação fundadora, a da escrita com os *percursos acadêmicos* vivenciados pelos professores indígenas dentro

---

8 Título do projeto estruturador do Núcleo Literaterras, que congrega os variados projetos que têm em comum a pesquisa sobre a tradução em sentido amplo, inclusive a edição e a publicação de textos ameríndios e afro-brasileiros.

da universidade, em sua formação em rede, em linhas que se desenham de formas insuspeitadas pelas tradicionais grades curriculares. Um percurso é o resultado de um caminho que se toma em consonância difusa com o desejo, e, no caso dos índios, há um desejo para além do sujeito moderno, que parece ser como o desejo da forma, a força da natureza propriamente dita, que vem do indiferenciado, mas que forja a diferença (poderia dizer ainda, a força do desejo, que tem a ver com a potência da escrita). Em última instância, o que se quer imprimir e se escrever, nas formas indígenas, em seus grafismos, em seus desenhos, em seus livros, poderia ser metaforizado pelo que, no conto de Borges<sup>9</sup>, foi chamado de “Escrita do Deus” – que o sacerdote leu no dorso do tigre e cujo conteúdo não se pode transmitir. Grafias anteriores a qualquer codificação, mas que todas as formas de escrita querem codificar.

Assim, nosso trabalho, como orientadores de *percurso acadêmicos*, mas antes tradutores-editores das textualidades indígenas, é tentar ler o que está escrito em suas diversas manifestações, sejam orais ou gravadas, figurativas ou abstratas. A leitura, de qualquer maneira, pressupõe a letra. Lê-se o que se escreve, não importa em que suporte. O gesto intercultural é nosso movimento: a tentativa de, enquanto parte da sociedade da técnica, em nossa civilização ocidentada,<sup>10</sup> aprender com os povos da floresta, que se autodenominam verdadeiros humanos (verdadeiros porque se transformaram, e podem se modificar continuamente. Enquanto se enunciam estão na perspectiva humana). Nós que nos dispomos a ler o que os índios vêm mostrar na cidade, o que temos de admirável a oferecer a eles? Quando os indígenas, através de seus professores, nos dizem que virão

---

9 BORGES, Jorge Luis. “La Escritura del Dios”. En: *El Aleph. Obras Completas* (1923-1972). Buenos Aires: Emecê Editores, 1974. P. 596-599.

10 Termo criado por Lacan e utilizado para compor o nome do meu livro sobre literatura indígena, *Desocidentada*, publicado pela editora da UFMG em 2009.

à universidade aprender a escrever, quando nos pedem a escrita, é preciso compreender que se trata mesmo e profundamente da escrita em sua potência. Não da nossa escrita, mas da escrita deles. Ainda que nos códigos alfabéticos dos conquistadores.

A tarefa do tradutor, e por isso também editor, aqui, é compreender que o solicitado pelos indígenas são os meios de produção textuais; primeiro, com suas próprias e variadas grafias, respeitando-se as formas de inscrição e conhecimento de suas sociedades orais; segundo, com suas próprias línguas, fornecendo-se-lhes os instrumentos da escrita alfabética.

“As civilizações só deixam de ser orais quando perdem a independência e as dimensões próprias do sistema gráfico”.<sup>11</sup> Esta afirmação de Deleuze e Guattari leva a pensar o quanto perdemos na compreensão das culturas orais, ao desconsiderar a importância dos inúmeros sistemas gráficos criados e mantidos em exercício pelos ameríndios ao longo de séculos, milênios. Contra esta ignorância, temos uma obra capital que é o livro organizado por Lux Vidal sobre os grafismos indígenas.<sup>12</sup>

Quando os índios nos solicitam a técnica do alfabeto, não ouçamos um pedido de “o que vamos escrever?”, mas sim: “como fazem isto?”, “como transformam esta matéria viva, a voz, a voz do pai, a verdade do dito, em letra?”. Para os povos indígenas, que têm na letra, na grafia, traços da dispersão e da fluidez das múltiplas formas da floresta, a escrita alfabética é misteriosa e forte. No caso do alfabeto latino, 23 letras formarem toda a *biblioteca de Babel* é realmente impressionante e já percebi que este fenômeno poético não passa despercebido pelos índios que recentemente praticam tal sistema de escrita.

---

11 DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Trad. de Luis B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010, p. 249.

12 VIDAL, Lux (org.), *Grafismo indígena*. São Paulo: Nobel/FAPESP/Edusp, 1992.

Minha prática editorial com os Maxakali, ao longo dos últimos dezesseis anos, também me faz acreditar que a recente relação deles com a escrita alfabética carrega os resquícios de uma relação bem mais antiga com a escrita. Quando eles escrevem as letras, as sílabas, as palavras, estão também caligrafando suas metamorfoses. Se os Maxakali usam alguns padrões gráficos para representar cenas de sua mitologia, assim como usam desenhos para figurar entidades espirituais, como os *yamiys*<sup>13</sup> (e os suportes dessas escrituras vão do tronco de árvore, ao corpo, ao papel, à tela do computador), eles também se servem dos traços para transitarem entre as várias dimensões do real.

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro explicitou inúmeras vezes o que a filosofia, com o conceito de perspectivismo, tem a contribuir para a compreensão das relações entre o simbólico e o real nas sociedades amazônicas:

O saber indígena, se está fundado, como o nosso próprio, em uma teoria instrumental das relações de causalidade, está visceralmente associado à imagem de um universo comandado pelas categorias da agência e da intencionalidade, isto é, depende de uma experiência sociomórfica do cosmos: a ‘física’ e a ‘semântica’ indígena são ontologicamente co-extensivas e epistemologicamente co-intensivas. A natureza não é ‘natural’, isto é, passiva, objetiva, neutra e muda –os humanos não têm o monopólio da posição de agente e sujeito, não são o único foco da voz ativa no discurso cosmológico.

A escrita, do mesmo modo que o saber, entre os ameríndios, também pode ser “visceralmente” associada à imagem de um universo comandado pela agência e intenção, ou pelo movimento de múltiplas e difusas consciências que se traduzem em seres dançantes, provisórios. No caso das práticas culturais, incluindo as que envolvem

---

13 Seres espirituais do povo Maxakali (MG), infinitamente múltiplos, que se configuram em canto, ritual, desenho, vestimentas, etc.



formas não humanas (que, contudo, possuem almas como os humanos), como o plantio, o desenho, o canto, a predação, as trocas possíveis, o xamanismo, a reprodução, a representação, a tradução, tudo pode ser pensado a partir de uma lógica que seria a do pensamento selvagem. Para além da lógica binária, o terceiro incluído: “só a antropofagia nos une”.

#### **IV. Poética da tradução**

O aspecto tradutório das práticas de escrita com indígenas, no âmbito da cultura do impresso e do ensino universitário, torna-se imprescindível e acaba por constituir um método *in progress* de ensino.<sup>14</sup> O método, contudo, se consolida por meio de ações singulares e em constante deslocamento, visto que a formação intercultural vislumbrada não seria viável para os pesquisadores índios se não existisse uma formação intercultural para os pesquisadores não índios. A comitância de ambas as formações interculturais leva a uma intensificação crescente das práticas tradutórias. Buscamos estabelecer um espaço para o diálogo crítico entre culturas e repensar, no exercício da tradução literária, como não submeter, mais uma vez, estéticas e línguas à nossa visão etnocêntrica. Afinal, o que é exatamente um diálogo crítico? Um diálogo não se concebe sem a ampliação concreta dos pensamentos e das línguas.

Como se trata de tradução intercultural, o problema dos textos intraduzíveis resvala justamente na potência das diferenças étnicas. Nesse fazer tradutório e na construção coletiva de livros e figuras do pensamento, os indígenas se fazem igualmente sujeitos. Daí a importância do rigor e da invenção do método. As narrativas, os cantos, a

---

14 No livro *Desocidentada – experiência literária em terra indígena* (2009), reflito sobre essa experiência de ensino enquanto experiência literária, a partir de pesquisa, desenvolvida entre 2007 e 2010 e financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), intitulada *Literatura indígena: experiência tradutória*.

presença anterior da língua, ou daquilo que não é uma língua propriamente dita, como a linguagem poética de um povo (como fica evidente nos cantos indígenas), trazem um efeito tal, que não basta acionarmos o nosso olhar antropológico, temos que ver ali, na prática, uma experiência. A etnologia estaria se transformando em literatura? Talvez, em algum momento, as questões teórico-metodológicas possam ser, de fato, transformadas em experiência do método. Como predisse Lévi-Strauss, em carta a mim endereçada:

(...) Je suis depuis longtemps convaincu que l'ethnologie, pour survivre, devra se transformer en histoire des idées, philologie, création artistique exercées dans et sur chaque culture par ses propres membres. Qui la redécouvriront et lui insuffleront une vie nouvelle; un peu comme les savants, penseurs et artistes de la Renaissance vis-à-vis de leur héritage gréco-romain. L'entreprise que vous animez me semble donc du plus haut intérêt (...)<sup>15</sup>

A formação intercultural proposta pelo Núcleo Literaterras atravessa o corpus da literatura (da arte) em dois sentidos: a prática lingüística da tradução nunca está separada da prática estética (perto do que Antônio Risério<sup>16</sup> denomina convergência do poético – no sentido que vai desde a criação de poemas até a leitura semiótica das coisas do mundo); e o campo da literatura pode abarcar, com o rigor necessário, as diferenças e as singularidades, sem reafirmar o jogo de forças inscrito na nossa cultura. Claro que, para isso, temos que conceber novo espaço também para a textualidade indígena, um espaço que vem sendo cunhado na contemporaneidade, em que a grafia, a sonoridade, a textura das coisas desdobram-se para compor um campo literário mais amplo.

Afirmo aqui que a literatura sabe escutar e que a tradução literária, acostumada ao hiato produzido entre as línguas, pode manter

---

15 LÉVI-STRAUSS, Claude. Paris, le 23 juin 1998.

16 RISÉRIO, 2009.

ou conceber o afastamento-proximidade entre as culturas. Nesse sentido, são os elementos significativos no ato da escrita que mantêm o espaço aberto - o ressaltado entre as línguas, as culturas e as vidas. A perspectiva transdisciplinar é usada, a um só tempo, para abrigar e para deslocar o saber. A reflexão sobre a interculturalidade, bem como suas implicações no ensino de literatura para povos que, por razões históricas, não tiveram suas poéticas inscritas na historiografia literária, indaga, insistentemente, sobre o método possível, o método capaz de combater o poder na esfera da língua e do pensamento que com ela se forma.

Pois, como nos indica Jean-Jacques Rousseau, no *Ensaio sobre a origem das línguas*, a palavra define o local do homem e é uma possibilidade de violência. Mas, a livre circulação das palavras, “esse sopro muito leve da verdade”,<sup>17</sup> neutraliza a violência das coisas e instaura o universo da liberdade. Ou, como nos indica a teoria barthesiana, se nós quisermos adentrar no espaço daquilo a que chamamos liberdade, subtraindo-nos ao poder e, sobretudo, não sujeitando ninguém –em nenhuma língua–, só nos resta: “ (...) por assim dizer, trapaçar com a língua, trapaçar a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura”.<sup>18</sup>

Quando, em maio de 2006, no primeiro dia de aula do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas, pesquisadores do Núcleo Literaterras lançaram a pergunta aos estudantes Maxakali: aprender português para quê? A resposta do professor João Bidé Maxakali –“Português é língua escura. Eu quero português língua clara” – causou forte impressão e conduziu o trabalho nas oficinas para o ensino da língua portuguesa a uma determinada travessia, já vislum-

---

17 ROSSEAU, 1997. p. 13

18 BARTHES, 1987. p. 16

brada por Barthes, ou seja, aquela que se dá textualmente no campo da literatura.

Assim, se nós podemos pensar que alcançar o português língua clara é ter o domínio completo da língua portuguesa *stricto sensu*, podemos também pensar que a língua clara é aquela atingida pelo clarão da literatura, em sua face textual. Pelo fulgor poético, a textualidade imprime na língua escrita pelo indígena o desvio do Português, língua escura do poder. Foi-nos possível escutar, nesta proposição de João Bidê Maxakali, o desejo de desenvolver competências lingüísticas e discursivas capazes de conceber e produzir sua literatura, textualidades que abram espaços de não opressão no manejo das línguas.

A prática tradutória, como é descrita por Walter Benjamin e Haroldo de Campos,<sup>19</sup> as noções de textualidade e de legência, advindas da obra de Maria Gabriela Llansol, a noção de textualidade extra-ocidental proposta pela pesquisa estruturante do Núcleo Literaterras' os conceitos de escritura e de biografema, formulados por Roland Barthes, têm atuado como referências básicas para a concretização dos *percursos acadêmicos* dos estudantes indígenas na UFMG, com seus sucessivos *laboratórios interculturais*.

Além disso, e é vital que seja assim, o convívio com os índios e com as etnias, mas, sobretudo, com o intraduzível estabelecido entre os sujeitos e as práticas que se formam, nos tem dado o que de mais singular, o que de mais duro pode haver quando buscamos articular literatura e vida – o exílio em nossa própria língua. Resta-nos a tentativa constante de conceber e resguardar um espaço para o ensino da língua portuguesa e da literatura, tal como está formulado entre nós, em consonância com as vozes ancestrais ou com a pura língua que nos acompanha.

---

19 Autores que trazem ao Literaterras um conceito de tradução poética como transcrição, no trabalho de deixar fluir o “espírito da pura língua”.

Se alhures é possível seguir os vestígios do escritor no texto, aqui é o sistema escritural (desde o suporte, a grafia, o gravar o traço, o ritmo da voz aliado ao ritmo das mãos) e, claro, a tradução intermitente e “infinita” o que nos devolve o sujeito para a pergunta: será que há mesmo algo que tem como campo e substância o ato de escrever? E novamente, qual o método possível para gravar o traço, o rastro de uma ancestralidade que se consubstancia numa voz cantante? Não estamos falando somente de determinadas técnicas ou instrumentos estabelecidos socialmente desde a oralidade, as marcas nas pedras, os ossos, o papiro, a tipografia e as novas tecnologias. O que impressiona é que diante da tarefa de traduzir e de escrever (mesmo em seus sentidos mais amplos) o que resta como vestígio é o próprio ato.

Por isso, nenhum fracasso, quando os caminhos se abrem. Esse é o sentido da cura, que os povos da floresta vêm comunicar. Eles, com seus livros coloridos, reverteram a tradição ocidental da leitura melancólica (que remete ao real perdido) e nos conduzem à alegria, a ressurreição dos traços na festa da página. A festa, momento em que todas as figuras assumem suas performances, brancos cantam e dançam como negros, urbanos se tornam contemporâneos dos índios. Esta foi a maior experiência vivenciada em nossa licenciatura indígena— a palavra licenciatura no caso é bem apropriada, tem um sentido de emancipação, para ambos os mundos, a universidade e a floresta.

A maestria consiste em articular o oral e o escrito, do mesmo modo que os escritores de verdade o fazem. Por isso a licenciatura é a emancipação dos discursos, mas é também a liberação da linguagem para além dos discursos. Aprender a técnica, para os professores indígenas, se torna o objetivo mais imediato. O professor e mestre do kampu, Sherê Katukina, certa vez me disse claramente que os índios precisam de escola sobretudo para exercer suas escritas, angariar leitores, e que em termos de educação eles não teriam nada a aprender com os brancos. Trabalhando durante muitos anos com a formação intercultural de educadores indígenas, percebi que ele tem razão.

## **Bibliografía**

ALMEIDA, Maria Inês de

2009 *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

1999 *Ensaíos sobre literatura indígena contemporânea no Brasil*. São Paulo,. Tese (doutoramento em Comunicação e Semiótica) - PUC/SP.

ALMEIDA, Mauro y Manuela Carneiro da Cunha, Manuela

2002 *Enciclopédia da Floresta*. São Paulo, Companhia das Letras.

AQUINO, Terri Valle de & Marcelo Manuel Piedrafita Iglesias

1994 *Kaxinawa do rio Jordão: história, território, economia e desenvolvimento sustentado*. Rio Branco: CPI-AC.

BARTHES, Roland

1987 *Aula*. São Paulo: Cultrix.

BENJAMIN, Walter

1992 *A tarefa do tradutor*, Trad. Karlheinz Barch, Cadernos do mestrado, UERJ. Rio de Janeiro, n.1., p. i-xxii.

“A tarefa -renúncia do tradutor”, Trad. Suzana Kampff Lages. En: Heidermann, W. (org.). *Clássicos da Teoria da Tradução*, Antologia bilíngüe: alemão-português. Florianópolis, NUT. p.187-215.

1985 *Obras Escolhidas*, Vol. I, *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.

BORGES, Jorge Luis

1974 “La Escritura del Dios”. En: *El Aleph, Obras Completas* (1923-1972). Buenos Aires: Emecê Editores. P.596-599.

CAMPOS, Haroldo de

1992 *Metalinguagem & Outras Metas*. São Paulo: Perspectiva, (Coleção Debates).

1984 “Para além do princípio da saudade”. En: *FOLHETIM*, SP, 9 de dez., pp 6-8.

1977 “A poética da tradução”. En: *A arte no horizonte do provável*. SP: Perspectiva, pp 93-128.

1981 Pos-scriptum: transluciferação mefistofaústica. En: *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*, SP: Perspectiva, p. 179-209.

- CARNEIRO DA CUNHA, M.  
1998 “Pontos de vista sobre a floresta amazônica: xamanismo e tradução”, en: *MANA* 4 (1): 7-23.
- CLASTRES, Pierre  
1990 *A Fala Sagrada: mitos e cantos sagrados dos Guarani*, Campinas, Papirus.
- DELEUZE, Gilles  
1997 *Conversações*, Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.  
*Crítica e clínica*, Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34.
- GUATTARI, Félix  
2010 *O Anti-Édipo*, Trad. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, p 249.
- DERRIDA, Jacques  
2002 *Torres de Babel*, Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- IANINI, Cínara Soares  
2008 *Biografia como método: o projeto literário de Maria Gabriela Llansol*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG, (Tese de doutorado).
- KAXINAWÁ, Ibã  
2006 *Nixi Pae - O espírito da floresta*. Acre, Comissão Pró Índio.
- KAXINAWÁ, Joaquim Paula de Lima  
2002 *A arte do kene*. Acre, Comissão Pró Índio.
- LACAN, Jacques. Literatorerra  
1986 *Chez Vuoi*. Porto Alegre, v.1, n.1, pp:17-23.
- LLANSOL, M. G.  
2002 *O Senhor de Herbais: breves ensaios literários sobre a reprodução estética do mundo, e suas tentações*. Lisboa: Relógio d'Água.  
1976 *Causa Amante*. Lisboa: Relógio D'Água, pp 160
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Paris  
1998 le 23 juin 1998, Carta inédita.
- MACEDO, Silvia Lopes da Silva  
2009 “Xamanizando a escrita: aspectos comunicativos da escrita ameríndia”. En: *MANA* 15(2): 509-528,.
- MAXAKALI, Gilberto et al.  
1998 *O livro que conta histórias de antigamente*. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG: Projeto Nordeste / PNUD.

MAXAKALI, Gilmar

2004 *Livro de cantos rituais Maxakali*. Belo Horizonte: FUNAI/ SEE/MG.

MAXAKALI, Rafael et al.

2005 *Penãhã: livro de Pradinho e Água Boa*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: CGEEI/SECAD/MEC.

MAXAKALI, Rafael et al.

2008 *Hitupmã'a-Curar*. Belo Horizonte: FALE/ UFMG; Cipó Voador.

RISÉRIO, Antônio

2009 *Antônio Risério- Entrevistas*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.

ROUSSEAU, Jean-Jacques

1998 *Ensaio sobre a origem das línguas*. Campinas: UNICAMP.

VIDAL, Lux (org.)

1992 *Grafismo indígena*. São Paulo: Nobel/FAPESP/Edusp.



# LA FORMACIÓN DEL VÍNCULO AFECTIVO: ESTUDIO DE CASO EN EL PUEBLO KUKAMA

*Selva Chirif Trapnell<sup>1</sup>*

Hoy en día es ampliamente conocida la importancia que tiene la etapa de 0 a 3 años en la formación de los niños y niñas. Esta importancia, por lo general, se fundamenta en diversos estudios neurológicos que indican que el cerebro es más maleable durante los primeros años de vida y que las conexiones sinápticas producidas en esta etapa, en respuesta a las estimulaciones, son críticas para la determinación de las habilidades cognitivas posteriores. Estos descubrimientos han generado el boom de la estimulación temprana (Leccanelier, 2006). Sin embargo, como este mismo autor señala, los programas de estimulación temprana generalmente se centran en un conjunto de actividades orientadas al desarrollo cognitivo y psicomotor, descuidando la dimensión afectiva. Se desatiende el hecho de que las interacciones afectivas entre la madre y el bebé afectan el desarrollo del sistema de regulación cerebral responsable, a su vez, de la regula-

---

1 Selva Chirif Trapnell es licenciada en Educación Inicial en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Realizó su tesis sobre los vínculos afectivos que se establecen entre madres del pueblo indígena Kukama-Kukamiria y sus bebés. Actualmente trabaja en el Ministerio de La Mujer y Desarrollo Social (MINDES), sede Iquitos, en el Proyecto “Aprendiendo y Ayudando” de la Fundación *Bernard Van Leer*.

ción de la conducta, los afectos, la cognición y la fisiología del bebé (Shore en Leccanelier, 2006: 28). En el mismo sentido Leccanelier explica que no basta mostrar al niño miles de cosas nuevas, lo importante es garantizar la continuidad de las experiencias y la participación de un adulto que sea significativo para el niño o niña.

El vínculo afectivo que se desarrolla entre el bebé y su madre o cuidador(a) no sólo permite satisfacer las necesidades fisiológicas del niño y la niña, sino que también promueve la seguridad y confianza necesarias para el desarrollo posterior de la autonomía. Como señala Gutman (2003) un niño/a que ha sido nutrido afectivamente de manera constante y coherente durante sus primeros años podrá tener relaciones positivas con otras personas y desarrollará vínculos más seguros y estables con los demás a lo largo de su vida. Así mismo tendrá mejores estrategias para enfrentar situaciones de crisis (Assis, 2009).

En una investigación exploratoria que realicé durante el año 2010 en la comunidad nativa Dos de Mayo de San Pablo de Tipishca (región Loreto) con tres madres del pueblo Kukama y sus hijos, cuyas edades fluctuaban entre los 10 meses y los tres años pude observar que las madres construyen este vínculo afectivo a través del colecho (dormir con el bebé), la lactancia a libre demanda, la respuesta atenta al llanto y las relaciones de juego, como explicaré en las siguientes páginas.

El criterio de selección de la muestra se ajustó a la disponibilidad de las madres para colaborar en este trabajo. Por lo tanto, la información recogida responde a un pequeño grupo de familias del pueblo Kukama-Kukamiria y los hallazgos corresponden al estudio realizado con ellas.

En este artículo presentaré los principales hallazgos de la investigación así como algunos aportes que se pueden derivar de ella para reorientar, desde un enfoque intercultural y centrado en la afectividad, el trabajo que se realiza desde el *Programa Integral de Estimulación Temprana (PIET)* que el Ministerio de Educación desarrolla en

Dos de Mayo y en muchas otras comunidades Kukama Kukamiria sin tomar en cuenta las teorías y prácticas de crianza de la población.

He organizado el artículo en tres partes. En la primera explico la manera cómo se establecen los vínculos afectivos entre las madres y sus hijos(as), en la segunda presento algunas observaciones sobre la manera cómo se están desarrollando los Programas de Estimulación Temprana y, en la tercera, planteo algunos lineamientos que pueden ayudar a mejorar el Programa Integral de Estimulación Temprana desde un enfoque intercultural centrado en la afectividad. Finalmente presento algunas conclusiones.

### **El colecho**

En diversas culturas del mundo los padres comparten la cama con sus niños pequeños; a esta práctica se le conoce como “colecho”. Varios investigadores (Blázquez, 2003, Leccanelier, 2006, Liedloff, 2008, Assis, 2009) han demostrado que el colecho regula el sueño, permite mayor relajación del niño y de la madre, facilita la lactancia materna, la respuesta inmediata al llanto y la protección contra la muerte súbita. Mead (Montagú, 1981) y Liedloff (2008), quienes trabajaron con población indígena, aseguran que la presencia contigua de los cuerpos adormece a los niños.

Durante la investigación con las madres kukamas se pudo observar que los niños duermen con sus padres hasta que entran a la escuela o hasta que nace otro hermanito, entonces el niño pasa a dormir con sus otros hermanos. En esta cultura el colecho se da de manera natural.

Durante las entrevistas las madres aseguraron que sus niños dormían con ellas hasta que “estén más grandecitos” o “hasta los tres años”. Al preguntarles por qué es importante dormir con los pequeños, todas ellas respondieron que aún eran pequeños y necesitaban de su calor o abrigo. Estas explicaciones coinciden con lo planteado por Anna Freud y Montagú (1981), quienes consideran que el con-

tacto corporal ayuda a los niños a entrar en calor mientras se concilia el sueño. Así mismo, los niños en contacto con sus padres, no se sienten aislados, sino que gozan de la ternura de ellos.

Para hacerle dormir al niño, las madres recurren a diferentes formas de contacto corporal como, por ejemplo, darle de lactar o “rasparle su espalda para que duerma” o “dejarlo en la cama jugando”. Las madres procuran un ambiente relajado y placentero en el cual le brindan su cariño, calor y contacto. Así se asegura el respeto a las necesidades biológicas y emocionales del niño (Mackenna en Blázquez, 2003).

Cuando los niños se despiertan durante la noche, las madres recurren a diversos mecanismos para hacer que vuelvan a dormir. Una de las madres aseguró que ella le da de lactar; otras madres, con niños de dos años y 10 meses aproximadamente, aseguraban que ellas los asustan si es que no quieren volver a dormir: “le digo que va venir el gato” o “te va llevar el perro”. El miedo según De León (2005) es un vehículo de domesticación del espacio por medio del discurso. El mismo escenario encuentra García (2008) en su investigación en Aucará, Ayacucho, quien asegura que el miedo es una estrategia de corrección de los comportamientos no adecuados. Sin embargo, como señala García, este tipo de provocaciones se da en un ambiente de calidez y ternura y siempre en compañía de otros.

Durante el día los niños hacen siestas en la hamaca debido al clima tropical. En una visita se pudo observar a una niña de 10 meses que, después de lactar, se quedó dormida en la hamaca. La hamaca al igual que la cuna con balancín y la mecedora constituyen objetos muy importantes ya que los movimientos le recuerdan al bebé las oscilaciones naturales a las que se veía sometido en la matriz y le comunica la sensación de no estar aislado (Montagú, 1981).

## **La alimentación**

La lactancia según la Organización Mundial de la Salud (OMS) y *UNICEF* es la mayor fuente nutritiva para los menores de seis meses. Además de constituir una fuente alimenticia, es también un acto de amor que se da entre la madre y el bebé.

Según lo observado en las madres kukamas de la investigación, la lactancia se da a libre demanda. En las conversaciones, las madres aseguraron que sus niños han lactado hasta el año y medio. Por otro lado, la niña de 10 meses aún lactaba y observé que este proceso se daba sin horarios, ni rutinas. En varias ocasiones noté que la niña se acercaba a su madre, cogía el seno con ambas manos y lo lleva a su boca. Durante los procesos de lactancia la madre muestra una actitud amorosa hacia la niña, como darle besos con mucha energía. Durante la entrevista ella explicó que mientras su bebé lacta, “le empiezo a acariciar, la miro y le reviso su cuerpito”. Durante la lactancia, la madre y la bebé establecen una conexión tanto visual como corporal. Diversos autores (Winnicott, 1967; Traverso, 2007; Berman, 1992) aseguran que en este proceso el niño se va reconociendo como una entidad diferenciada a la de su madre.

Se ha observado que la lactancia no sólo es una fuente alimenticia, sino que las madres la utilizan para tranquilizar a los niños y hacerlos dormir. Durante las visitas se observaba que la lactancia se establecía, por lo general, en el piso, donde la pequeña se recostaba sobre el cuerpo de su madre para lactar. Después de lactar la bebé se quedaba dormida, lo cual confirma lo que Morillo y Montero (2010) afirman con relación al hecho que el contacto del niño con la piel suave y caliente de la madre les da tranquilidad y placer a ambos.

Los otros niños de dos años habían dejado de lactar desde el año y seis meses. Cuando les pregunté a las madres sobre el motivo por el cual interrumpieron la lactancia, una de ellas aseveró que dejó de darle pecho a esa edad “porque demasiado era, ya no le soportaba. Bien chuchetero era. Apegado nomás quería estar”. En otras palabras,

la mamá dejó de darle de lactar para que fortalezca su autonomía. Creed-Kanashiro (2004) encontró una situación similar entre los Lao donde las madres se cansan de seguir con la lactancia. La otra madre, explicó que ella detuvo la lactancia porque estaba embarazada y explicó que ambos se podían enfermar debido a que “le quitas la fuerza que está recibiendo dicen”, en este caso al bebé que está en su vientre y al lactante “le da diarreas porque dicen que está mamando lo que no es de él”. Creed Kanashiro (2004) y Camino (1995) han investigado que, tanto en la cultura Lao como en muchos lugares del Perú, la lactancia se establece hasta el momento en que la madre se embaraza nuevamente, ya que las madres sostienen que esa leche ya no sirve y que puede enfermar al niño.

En muchas culturas el proceso de destete suele darse de una manera muy drástica. Cada una de las madres explicó cómo había hecho para destetar a sus niños. Una de ellas dijo que mandó a su niño a dormir a la casa de su suegra, porque la lactancia se daba con mayor frecuencia durante las noches. La otra aseguró, que ella hizo que un chamán icare soplara humo de tabaco en su seno y al niño, “por eso le han hecho asquear; él ya tenía asco a mi seno”. Luisa Elvira Belaunde (2010), en su investigación con los Airo Pai, asegura que el proceso de destete en esta cultura se da con mucho sentido del humor. Las madres les hacen bromas a sus niños, les dan una cosa por otra, como un plátano pretendiendo que les están dando el seno. De esta manera los confortan a pesar que ya no les dan de lactar.

El proceso de la lactancia a la ablactancia no suele ser muy placentero para la madre ni para el niño. Duhald (2004) considera que el bebé pasa del contacto íntimo y corporal, que es la lactancia, a la alimentación con semisólidos dados por la madre u otro cuidador en el que media la distancia física, y por último, a la auto-alimentación, siendo este un paso importante para la autonomía. Las madres aseguran que sus niños vomitaban cuando empezaron a alimentarlos. Por ello decidieron dejar la ablactancia para dedicarse a la lactancia hasta que tuvieran aproximadamente 10 meses de edad. La explica-

ción que las madres daban acerca de por qué creían que sus hijos vomitaban era que “su estomaguito no recibe la comida como para obligarle a comer”. Dicen “no le daba ya pues si no quería, le daba mi seno” y por último “le obligaba, pero no entraba en su estomaguito, todo lo vomitaba”. Creed-Kanashiro (2004) también encontró un patrón similar entre los Lao. En esta cultura las madres aseguran que sus niños de entre seis y 24 meses prefieren tomar leche materna a comer alimentos sólidos.

Los alimentos que las madres les ofrecieron a sus pequeños cuando iniciaron la ablactancia era lo que se comía en casa, como arroz, pescado, yuca y plátano. Ellas explicaron que estos dos últimos alimentos se los daban aplastados: “en tacachito le daba”. El pescado, que era la única fuente de proteína animal, se ofrecía en pequeñas cantidades.

Los niños de dos años y la niña de 10 meses comen todo lo que se les ofrece en casa y a cualquier hora del día. Las madres de los niños de dos años aseguraron que sus hijos comen a la hora que desean. Una de ellas dijo “si él quiere, debe comer”, es importante “para que crezca más”. Otra de las madres señaló que “él come a cada rato, a cada rato, cuando tiene hambre”, aún cuando los pobladores comen dos veces al día, a las nueve y media de la mañana y a las cinco de la tarde.

Los procesos de alimentación se dan en compañía de los padres, quienes ejercen una función protectora. Una madre aseguró que “cuando él come, le estoy mirando lo que está comiendo”, la otra dijo: “Yo a veces le estoy mirando lo que está comiendo”.

En el caso de la niña de 10 meses, sus padres le ofrecen el alimento a la hora en que ellos se alimentan. Durante el proceso la niña coge los alimentos con la mano y va chupándolos; en ese tiempo, ella se mueve por diferentes lugares jugando con los diferentes objetos que encuentra. En este sentido, Duhald (2004) explica que cuando se da paso a este tipo de alimentación, además de la distancia física entre la madre y el bebé también se establece un diálogo visual entre ambos mediatizado por objetos que son de interés para el menor.

## **El llanto**

Se sabe que el llanto es la única manera que tienen los niños pequeños para comunicarse debido a que aún no han desarrollado el lenguaje oral; los niños lloran por diversos motivos, como hambre, malestar, sueño o simplemente por la necesidad del contacto físico con la madre. El llanto no atendido del menor causa estrés y éste produce cortisol, sustancia dañina para el cerebro.

Los kukamas consideran que la idea de Vivir Bien se basa en la familia. Es por esta razón que, por lo general, no dejan que los niños lloren y, cuando esto sucede, los arrullan para tranquilizarlos. Sin embargo, cuando los niños lloran por “mañosería” o engreimiento, entonces las madres recurren al castigo. Pero, si el niño siente malestar por enfermedad, entonces las madres aseguran que no lo dejan llorar. Pude observar esto en una de las visitas a la casa de uno de los niños de dos años. Él se quejaba mientras lo bañaban y la madre explicó que tenía fiebre; después de cambiarlo, ella lo sentó en sus piernas y lo meció. Al poco rato el niño dejó de llorar. La madre de la niña de once meses dijo que ella no dejaba que su niña lllore “ni en qué momento” si es que estaba enferma. Montagú (1981) aclara que “los niños se calman de inmediato en cuanto se les coge en brazos y acaricia, el contacto táctil da sosiego al menor”.

Se ha podido observar que la madre de la niña de 10 meses calma el llanto de su niña a través de la lactancia y las madres de los dos niños de dos años lo hacen “cariñándole” o cargándolo. De esta manera el niño recibe estimulaciones cutáneas placenteras a través de las caricias y el contacto con el cuerpo de su madre que lo tranquilizan.

A pesar de que las madres dijeron que no respondían al llanto del niño rápidamente, pude observar que las madres atienden a sus niños apenas empiezan a llorar. Esto es importante ya que, como sostiene Blázquez (2003), cuando las necesidades del niño se satisfacen



a tiempo, esto hace que sea más seguro, independiente emocionalmente y estable en su futuro.

Cabe resaltar que en la comunidad Dos de Mayo, como en muchas otras comunidades rurales e indígenas, los hermanos cumplen funciones muy importantes con relación al cuidado de los más pequeños. Pude confirmar esto respecto a los niños de dos años, quienes tienen hermanos mayores. En el caso de uno de ellos, su hermana de 12 cumple el papel de la madre cuando ella se ausenta, corrigiéndolo, alimentándolo, enseñándole y atendiéndolo cuando llora o necesita ayuda. Observé lo mismo con el otro niño de dos años, a quien sus hermanos de cuatro y siete se encargan de alimentar, jugar con él, llevarlo donde la abuela, etc.

## **El juego**

El juego es una actividad principal y placentera para los niños. El niño juega desde que nace y el bebé encuentra a la madre en el juego antes de vivir el lenguaje. El primer juego del niño se realiza en contacto con el cuerpo de la madre; en este proceso vincular el niño adquiere seguridad y confianza.

Durante las entrevistas, las madres aseguraron que ellas juegan con sus bebés desde que son recién nacidos. Los juegos con ellos incluyen miradas, sonidos con la boca y palabras cariñosas. Una de las madres aseguró que ella le hacía jugar “cariñándole”. La madre de la pequeña de diez meses había adquirido sonajas con las que hacía jugar a su bebé.

Asimismo, las madres de los niños de dos años aseguraron que jugaban más con sus hijos cuando eran más pequeños. Ellos, ahora pasaban la mayor parte del tiempo jugando con sus hermanos y con los demás niños de la comunidad. En este proceso, los niños y niñas se relacionan de manera estrecha con el medio ambiente y los espacios que frecuentan se van ampliando a medida que crecen. El río, los árboles, las canoas son lugares especiales para divertirse.

A diferencia de lo observado en ambos niños de dos años pude observar que la madre de la niña de diez meses pasaba la mayor parte del día atendiendo a su hija. En esos momentos, ellas jugaban con ositos, con una muñeca Barbie, con botellas con agua, botellitas de talco, etc. En una visita pude observar que la mamá hacía jugar a su bebé con un osito musical y la niña respondía con risas. Durante el juego noté un fuerte acercamiento corporal entre ambas; a veces la niña se acercaba a su mamá para lactar o entregarle algún objeto, y en otros momentos, la madre la cargaba, la abrazaba y besaba. Así las relaciones afectivas a través del juego desarrollaban seguridad en la pequeña (Montagú 1981). Cabe precisar que la comunicación entre la madre y su bebé se desarrollaba de una manera más corporal y gestual que de manera verbal.

El juego es muy importante para los niños ya que les permite explorar y descubrir nuevas cosas y establecer relaciones entre los objetos. Sin embargo, en algunos medios rurales, como el andino, los padres lo consideran una pérdida de tiempo. Muy por el contrario, en el caso kukama los padres dan plena libertad a sus hijos para jugar; las madres de los niños observadas consideran que es muy importante que jueguen. Tanto la madre de la niña de diez meses como la de uno de los niños de dos años aseguraron que es importante que juegue “para que despierte su mente” y “porque a veces cuando son grandes ya no saben ni jugar, no se distrae su mente”. Por otro lado, la madre del otro niño de dos años consideró que es importante, “porque está jugando y no está aquí llorando”. Se puede concluir que las madres consideran al juego como algo positivo para sus niños, algo que desarrolla su creatividad, que los hace más alegres y los mantiene ocupados.

Antiguamente en la cultura kukama existían ciertas prohibiciones en cuanto a los juegos de los niños. Uno de los juegos prohibidos era con la “totora de plátano” debido a que, como explicó una de la madres: “Según dicen las viejas antiguas eso cutipa, les cutipa cuando tienen sus hijos, ellos mueren nomás. Así decía mi abuelita”.

La cutipa se entiende como un proceso en el cual los espíritus de animales, plantas y otros elementos establecen contacto con las personas y les causan enfermedades o les transmiten sus características, sobre todo a los niños, ya que su espíritu aún es débil (FORMABIAP 2008).

Parece que estas prohibiciones se están perdiendo en la comunidad de Dos de Mayo. Cuando les pregunté a las madres sobre qué tipo de juegos son prohibidos para los niños, la madre de uno de los niños de dos años respondió: “Lo que miran en la película, a pelearse, eso no pueden”. La otra madre aseguró: “No le consiento que juegue con cosas de mujer, con muñecas, eso no vale porque es varón”. Por último, la madre de la niña de 10 meses afirmó: “Con los machetes, con los cuchillos, eso sí no. Otros juegos sí”. Esta respuesta me llamó la atención porque rompe con el patrón habitual encontrado en las familias kukama-kukamiria en las que se da el mismo proceso observado por De León (2005, 44) en su investigación con los mayas zinanecantes. En dicho estudio, De León encontró que “se le da importancia al carácter agentivo del niño en el desarrollo de sus habilidades, (los niños) aprenden por exploración, pueden tomar un machete, un fósforo y no será prohibido (aunque) se le distraerá siempre respetando su voluntad”. Así los niños se desarrollan en un ámbito que los forma para la vida adulta. El hecho que la madre de la pequeña de diez meses no permita este tipo de juegos puede deberse a que cuidó a un bebé en Nauta durante dos años y ahí su patrona le enseñó que los niños no deben jugar con objetos punzo cortantes.

### ***El Programa Integral de Estimulación Temprana (PIET)***

El PIET es un programa del Ministerio de Educación cuyo objetivo es atender a los niños menores de tres años mediante actividades que involucren a sus padres. Si bien la madre debería tener un papel central en el proceso de estimulación, esto generalmente no sucede ya que las promotoras las relegan a un segundo plano.

Las Unidades de Gestión Local (UGEL), órganos descentralizados del Ministerio de Educación, son las encargadas de capacitar a las promotoras de los PIET. Sin embargo, las capacitaciones se basan en el Diseño Curricular Nacional y no incorporan un enfoque intercultural que valore los saberes locales y las prácticas de crianza de los Kukama. En estas condiciones los niños menores de tres años atendidos en el PIET reciben una educación monocultural que tiende a imponer formas de percibir, de pensar, de relacionarse, comunicarse y expresar sus emociones muy distintas a las que han estado aprendiendo en su familia y comunidad (FORMABIAP, 2008: 4).

En una de las visitas a la casa de uno de los niños de dos años pude observar fichas de aplicación colgadas en la pared. Una de ellas tenía como consigna pegar papelitos en las letras de su nombre, la otra punzar la letra inicial de su nombre. El trabajo parecía muy bien realizado. Cuando le pregunté a la madre si el niño había desarrollado la actividad, ella contestó que la promotora lo había hecho por él. Esto pone en evidencia el hecho que la promotora no toma en cuenta las características de desarrollo de los menores de tres años. Al respecto es necesario señalar que ellas no tienen formación docente.

Entre los Kukama-Kukamiria existe una práctica ancestral que es la “curación” de los niños y niñas durante sus primeros años de vida. Las “curaciones” de los niños se realizan para que sean buenos nadadores y pescadores, y de las niñas para que sean buenas tejedoras, etc. También se les cura para que empiecen a hablar, caminar, no sean llorones, ni enfermizos. La promotora del PIET del 2009, formada en el programa *Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana* (FORMABIAP), realizaba sesiones de curación con los niños en las madrugadas de luna nueva junto con los padres y madres de familia. Durante el año 2010 estas prácticas se dejaron de desarrollar por el cambio de promotora.

## **Lineamientos de mejora del PIET**

A partir de lo antes expuesto, es necesario pensar en programas de atención temprana al desarrollo infantil que consideren al niño como parte de un grupo cultural que tiene diferentes formas de comprender el mundo, promover aprendizajes, asumir las relaciones sociales y abordar los procesos de socialización. Así mismo, es necesario pensar en el niño como sujeto de acción, capaz de transformar su entorno. Por eso, utilizo el concepto de atención temprana al desarrollo infantil en lugar de estimulación temprana, que considera al niño como sujeto de reacción que debe responder a ciertos estímulos (Benito, 2010).

Partiendo de los hallazgos de la investigación y del marco teórico en el cual me he basado planteo algunas estrategias que buscan responder tanto a las características socioculturales de la comunidad kukama– kukamiria Dos de Mayo como a las necesidades afectivas del desarrollo infantil.

### ***Acompañamiento con autonomía***

Al acompañar a los niños durante las sesiones es necesario que la madre respete los tiempos de los niños con relación al desarrollo de su motricidad. Tanto ella como la promotora deben observar el proceso sin interrupciones estando abiertas a la posibilidad de interacción con el menor si éste así lo dispone. A partir de lo antes expuesto, la madre o cuidadora, con mirada y afecto, será quien le proporcione seguridad al niño que le permita explorar y conocer. Si algo no le resulta al niño la madre estará ahí conteniendo y mitigando su frustración. Esta actitud frente a las experiencias de los menores suele darse entre los kukama que respetan mucho la autonomía del niño y su capacidad de explorar; en tal sentido se les permite tener iniciativa en la exploración y el juego.

### ***Ambientes seguros con materiales del medio***

Es indispensable que los niños se encuentren en un ambiente seguro y tranquilo y que el espacio donde se lleve a cabo el programa tenga un piso duro y cálido, en el cual se ubiquen objetos muy simples y de bajo costo, como botellas, pelotas de hojas plátano y de tela, piedras medianas, frutas propias del lugar con diferentes aromas y texturas, etc.

También se puede trabajar con materiales como cajas grandes o costalillos que permitan a la madre interactuar con su bebé o niño. Estos materiales hacen que el niño pueda entrar y salir de las cajas y establecer relaciones espaciales y volumétricas. Así mismo, le permiten interactuar con la madre de manera corporal. Además, se pueden incorporar distintos materiales propios de la cultura, como hojas y frutos de diferentes formas y texturas, o arcillas de diversos colores (para los niños de dos años). Este tipo de materiales permite que el niño descubra diferentes texturas, sensaciones, olores y sabores.

### ***Respeto a los deseos del niño y a las características de su desarrollo***

Durante el proceso se debe respetar el deseo del bebé de alimentarse. Si el niño se acerca a su madre a lactar, no debe ser desviado, ni prohibido. De igual manera, si llora es necesario que la madre sea la que contenga al niño y le dé la seguridad necesaria para seguir explorando.

Es necesario respetar el sistema madurativo del niño y que no se le exija pintar, escribir, punzar o pegar en formatos pequeños (hojas A4). Los niños serán expuestos a este tipo de trabajos a partir de los tres años en los centros o Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI). Sin embargo, a partir de los dos años pueden afianzar la motricidad fina utilizando crayolas o pinturas vegetales propias de la zona en espacios grandes, como papelógrafos o papeles craft. El niño debe sentirse libre al pintar o dibujar.

### ***Trabajo en grupos de familias***

El trabajo con las madres se debería de realizar con grupos de familias, ya que ellas aprecian este tipo de actividades que les permiten intercambiar sus experiencias, saberes y formas de crianza, lo que además permitirá que los niños establezcan relaciones entre ellos. Esta estrategia considera la visita de la promotora a una red familiar cada día de la semana. Al finalizar la sesión ella conversará con las madres de los niños acerca de las habilidades que ellos podrán seguir desarrollando hasta la próxima visita.

En estas redes familiares, la promotora debe alentar las prácticas de curación que maneja el pueblo. Muchas familias kukama-kukamiria siguen “curando” a niños y niñas para que sean buenos pescadores, nadadores y tejedoras, o para que aprendan a hablar, caminar, etc. Estas curaciones se realizan mediante dietas alimenticias y diversos tratamientos e icaros con los que se invocan a espíritus para pedirles su apoyo (FORMABIAP, 2008: 23).

### ***Atención al aspecto nutricional***

La promotora también abordará el tema nutricional durante las sesiones de trabajo con las madres. Deberá establecer un diálogo con ellas sobre qué tipo de alimentos son nutritivos para sus niños. Asimismo, deberá considerar que para los kukama-kukamiria algunos alimentos ayudan a los niños a desarrollar ciertas capacidades e influyen en su comportamiento..

Es necesario que tanto la promotora como el grupo de madres compartan ideas sobre la alimentación con semisólidos para bebés de seis meses. Como se sabe, durante la etapa de 0 a 3 años es muy importante que los niños y niñas reciban nutrientes esenciales para el desarrollo cerebral y las conexiones sinápticas. Éste es un aspecto que debe ser trabajado con mayor profundidad desde un enfoque intercultural atento a las visiones que los kukama tengan sobre la alimentación y el acto de alimentar a sus pequeños hijos.

## A manera de conclusión

En el pueblo kukama se realizan prácticas que afianzan el vínculo entre la madre y su bebé, como son el dormir con el niño –lo que posibilita la lactancia a libre demanda–, la respuesta atenta al llanto, el juego y el contacto corporal que ayuda al bebé a entrar en calor, conciliar el sueño y disminuir la incidencia de la muerte súbita del bebé. La lactancia materna se da de manera natural y sirve no sólo para alimentar, sino también para calmar el llanto y el miedo del niño en la medida que el llanto es un elemento perturbador en la perspectiva del Buen Vivir de la sociedad Kukama-Kukamiria.

El estudio de los tres casos ejemplifica la manera cómo las madres kukama construyen el vínculo afectivo con sus hijos e hijas y cómo forman las bases para el desarrollo de personas seguras y autónomas.

Como se ha podido apreciar las teorías y prácticas de crianza kukama guardan mucha relación con los aportes de diversos autores que tratan sobre el desarrollo del vínculo afectivo. Sin embargo, el Programa Integral de Estimulación Temprana (PIET) no los toma en cuenta. Lamentablemente existe poco conocimiento y sensibilidad al respecto aun cuando el sistema educativo peruano formalmente asume la interculturalidad. Los lineamientos aquí presentados pretenden ser un pequeño aporte dentro de un proceso de diálogo que necesariamente debe darse entre los enfoques de crianza y las estrategias del PIET y aquéllos de los pueblos indígenas.

## Bibliografía

ASSIS, Mariana

2009 “*Cultura y Crianza, una mirada crítica a Occidente*”. Chile. Revisado 12 de Febrero 2010 [http://www.espaciocrianza.cl/web/cultura\\_y\\_crianza.pdf](http://www.espaciocrianza.cl/web/cultura_y_crianza.pdf).

BLÁZQUEZ, María Jesús

2003 “*Curso de medicina naturista: Colecho y lactancia materna*”. Revisado 14 de Abril 2010. [http://www.unizar.es/med\\_naturista/lactancia%203/COLECHO%20Y%20LACTANCIA%20MATERNA](http://www.unizar.es/med_naturista/lactancia%203/COLECHO%20Y%20LACTANCIA%20MATERNA), pdf.



BENEITO, Noemí

- 2010 “*El concepto del acompañamiento del desarrollo del niño es más amplio que el concepto de estimulación temprana*”. En: *Inversión en la Infancia*. Perú, Edición 31. Revisado 20 de octubre 2010. <http://www.inversionenlainfancia.net/web/welcome/entrevista/33>

BELAÚNDE, Luisa

- 2010 “Una pregunta sobre el destete en los Airo Pai”, Correo electrónico del 6 de octubre a Selva Chirif.

BERMAN, Morris

- 1992 *Cuerpo y Espíritu. Historia Oculta de Occidente*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

CAMINO, Lupe

- 1995 “Lactancia: una práctica que trasciende los tiempos”. Lima. En *Revista Peruana de Epidemiología*, Vol. 8, Núm. 2. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Revisado: 7 de septiembre 2010 [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bVrevistas/epidemiologia/v08\\_n2/lactancia.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bVrevistas/epidemiologia/v08_n2/lactancia.htm).

CREED-KANASHIRO, Hillary

- 2004 “Consulting with caregivers. Using formative research to improve maternal and newborn care and infant and young child feeding in the Lao people’s Democratic Republic”. Washington: World Bank. Revisado 7 de septiembre 2010. <http://siteresources.worldbank.org/HEALTHNUTRITIONANDPOPULATION/Resources/281627-1095698140167/GillespieLaoConsWithCaregivers.pdf>

DE LEÓN, Lourdes

- 2005 *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS, INAH.

DUHALD, Constanza

- 2004 *De la dependencia a la independencia. Representaciones maternas acerca del vínculo con el bebé en el prime año de vida*. Buenos Aires: USCES, Revisado 7 de septiembre 2010. [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:etfUjwkBq58J:scholar.google.com/+alimentacion+y+vinculo+afectivo&hl=es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:etfUjwkBq58J:scholar.google.com/+alimentacion+y+vinculo+afectivo&hl=es&as_sdt=2000)

FORMABIAP

- 2008 *Currículo de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Pueblo Kukama-Kukamiria*. Iquitos-Perú, AIDSESP-ISPP.

GARCÍA, Fernando Antonio

- 2008 “Relaciones de afecto orientadas al bienestar colectivo en la socialización temprana de una comunidad quechua del Perú”, en: *Seminario “Aprendizaje, Cultura y Desarrollo”*, Pontificia Universidad Católica del Perú, 5-7 de noviembre, 2008, Lima- Perú.

MONTAGÚ, Ashley

- 1981 “El sentido del tacto: Comunicación humana a través de la piel”, España. Aguilar Ediciones.

MORILLO Y MONTERO

- 2010 “Lactancia materna y relación materno filial en madres adolescentes”. en: *Revista electrónica cuatrimestral de enfermería*. Revisado 20 de junio 2010. <http://revistas.um.es/eglobal/article/view-File/107311/101971>

LECANNELIER, Felipe

- 2009 Clase dictada en el diplomado de, “Apego y Actuales Teorías del Desarrollo”, Universidad Del Desarrollo. Santiago, Chile. Cortesía de MARIANA ASSSIS.

LECANNELIER, Felipe

- 2006 “*Apego e intersubjetividades*”, Santiago, Chile. LOM ediciones.

LIEDLOFF, Jean

- 2008 “El concepto del continuum”, 3a ed, España, Editorial Ob Stare.

TRAVERSO, Pierina

- 2007 “Veo, soy visto y luego existo: a propósito del papel del espejo de la madre y de la familia en el desarrollo del niño”, en: *REVISTA PSICOANÁLISIS* N5, Lima, 2007, pág. 87-91.

WINNICOTT

- 1967 “La Familia y el desarrollo del individuo”, Argentina, Buenos Aires. Editorial Paidós.

# LA ESCUELA: ACICATE PARA ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA

Ruth Moya<sup>1</sup>

## La escuela indígena contemporánea: contradicciones y construcciones<sup>2</sup>

En la etapa contemporánea, la escuela empezó por desapropiar a los indígenas de su lengua para luego volvérsela a entregar, empobrecida, y como un escuálido vestuario de sentimientos y de conocimientos ajenos.

No es cierto, como aseguran muchos líderes indígenas latinoamericanos, que la escuela, tal como hoy la conocemos, haya persistido a lo largo de la historia colonial de nuestros países. En su forma

---

1 Ruth Moya, educadora y lingüista ecuatoriana. Con experiencia en temas de formación docente y currículo para la EIB. Ha realizado la descripción de algunas lenguas indígenas sudamericanas así como estudios de tradición oral en varias lenguas y culturas indígenas de la región latinoamericana.

2 Este texto fue presentado como ponencia en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Reinventando la EIB, 13 B'aqtun, Antigua, Guatemala, del 19 al 22 de octubre de 2010. Se basa en la segunda parte de un libro mío en preparación: *Universidades Indígenas en América Latina: Instrucciones para desandar. Instrucciones para caminar*, Guatemala, 2010. Incluye nuevos elementos para contextualizar las experiencias de educación superior indígena.

contemporánea básica, la escuela es un invento republicano de fines del siglo XIX o principios del siglo XX. Fue una institución adosada a la Iglesia Católica primero y a las frágiles estructuras de la institucionalidad de la educación pública luego. En las áreas de foresta tropical del continente, la escuela surge indisolublemente articulada a la Iglesia Católica y a las Iglesias protestantes. La escuela era fundamentalmente urbana, cuando la mayoría de los pueblos indígenas estaba forzosamente confinada al área rural. Recordemos que el analfabetismo es uno de los rasgos constitutivos de buena parte de los países latinoamericanos hasta la primera mitad del siglo XX. Es a partir de allí cuando la escuela va a expandirse bajo los intereses y paradigmas de las elites criollas o ladinas en el poder.

En Ecuador y Bolivia existen diversas experiencias de educación indígena desde fines del siglo XIX. En Ecuador, las experiencias escolares se impulsan desde la decisión del presidente liberal Eloy Alfaro de ampliar la educación pública para mestizos e indígenas, sin embargo, las llamadas “escuelas para indígenas” seguían ligadas, aún en medio de los avances ideológicos de la época, al aparato de la Iglesia Católica, como lo demostraría un congreso catequístico, celebrado en Quito en 1907, y en el cual se decide apoyar a estas escuelas en la línea de formar a hombres y mujeres para el trabajo, aunque en verdad –diríamos–, para mejorar la prestación de los servicios a los blanco-mestizos adinerados.<sup>3</sup> En Bolivia, por la misma época, se desarrollan las Escuelas de Cristo (1907) y más tarde (1920) las escuelas adventistas (Ticona y Albó, 1977,<sup>4</sup> citados por Ventiades, 2007: 37).

---

3 Todas estas escuelas se orientaron en la dimensión de “las artes y los oficios”. Los hombres debían convertirse en mejores artesanos: carpinteros, albañiles, etc. y las mujeres en mejores empleadas para el servicio doméstico, por ejemplo, aprender a planchar, cocinar, lavar.

4 Ventiades se refiere a la publicación: Esteban Ticona y Xavier Albó. 1997. *La lucha por el poder comunal. Jesús de Machaca. La marka rebelde.*

En Bolivia la experiencia de vida de los maestros rurales se cristaliza en la “Escuela Ayllu Warisata”, iniciada en 1931 y se fundamentaba en los principios andinos de la reciprocidad y la complementariedad. En la década de los años cuarenta en Ecuador, surgen experiencias educativas indígenas ligadas a los sectores populares indígenas. En Ecuador, ligados a la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), constituida en 1945. En ambos casos, aunque con diferencias y matices temporales e ideológicos, la experiencia educativa se vincula a los derechos laborales de los trabajadores agrícolas, a las luchas por la tierra y a la comprensión de que la escuela –tal como funciona–, es inútil para la vida cotidiana de los indígenas andinos. En Ecuador la articulación de la FEI con sectores organizados de obreros, jornaleros, sindicalistas, artesanos, trabajadores por cuenta propia de la Costa y de la toda la Sierra permitió la comprensión de los intereses generales de los trabajadores. Estos acontecimientos fueron recogidos por la literatura y la pintura, sobre todo desde la vertiente llamada “indigenista”.<sup>5</sup>

---

5 Un rol sobresaliente en la comprensión de las articulaciones sociales, económicas y políticas, entre la Costa y la Sierra ecuatorianas fue recogido por los literatos, especialmente por el llamado “Grupo de Guayaquil”. Una obra sobresaliente de uno de los miembros de este grupo es la novela *Cruces sobre el agua*, de Joaquín Gallegos Lara (1911-1947), quien relata la insurrección popular acaecida en Guayaquil el 15 de noviembre de 1922, y cuyo contexto es el quiebre del modelo agroexportador, con la caída del precio del cacao en el mercado internacional. La insurrección provocó una brutal represión contra obreros, artesanos, campesinos e indígenas asentados en la ciudad o migrantes recientes que protestaban contra las difíciles condiciones de vida. Las “cruces sobre el agua” aluden a los cadáveres de los insurrectos arrojados a las aguas del río Guayas. Algo más tarde, ya desde la Sierra, se destaca la figura de Jorge Icaza que escribió relatos y novelas sobre las condiciones de los indígenas en las haciendas de la Sierra y sobre el mestizaje. Entre el primer tipo se destacan *Cuentos de barro* (1933) y *Huasipungo* (publicada en 1934). Entre las segundas se puede mencionar: *en las calles* (1935), *El chulla Romero y Flores* (1958), *Cholos*, *Huairapamushcas*, *Atrapados*.

Por la misma época el intelectual puneño Gamaliel Churata,<sup>6</sup> reflexionaba sobre la naturaleza de la cultura andina, y sus relaciones con distintas dimensiones de la vida social. Su reflexión política sobre el papel de la cultura en general –y de la literatura en particular–, servía para colocar en un diálogo intelectual la ontogénesis de la cultura aymara y las corrientes vanguardistas de su época. Si bien es cierto que en algunos de nuestros países las oprobiosas condiciones de vida de los indígenas eran recogidas como denuncias en el arte, en la realidad no existían condiciones para que los líderes indígenas y populares pudieran pensar en ir a la universidad.

El conocido *Manifiesto de Córdoba* (Argentina) de 1918 planteaba por primera vez el nuevo rol que debía asumir la universidad en las sociedades latinoamericanas y, es desde allí y desde entonces, que muchas universidades sudamericanas van a aproximarse a los conceptos de “universidad popular”, sobre todo desde la década de los años treinta hasta aproximadamente los setenta. En Perú surgen dos expresiones de la universidad popular: la Universidad Popular “González Prada”, del APRA, que llegará hasta los años sesenta y la Universidad Popular de Mariátegui que va hasta los años cuarenta aproximadamente (comunicación personal, L.E. López, noviembre 2009). En Guatemala la Universidad Popular se crea en la década de

---

6 Gamaliel Churata es el pseudónimo de Arturo Pablo Peralta Miranda (1897 ó 1898 y en la edición contemporánea de 1969). Su libro más conocido, *El Pez de oro*, fue publicado en Bolivia en 1957; escrito algunos años antes, dejaba ver su conocimiento de la cultura andina, la aymara en particular. El autor incluye mitos y ritos y, al mismo tiempo, elementos del vanguardismo. Vivió 32 años en Bolivia, por lo que a menudo se lo considera como boliviano. Contribuyó en la creación de grupos culturales, revistas literarias, publicaciones periodísticas, entre las cuales se destaca el *Boletín Titikaka* (1919-1931). Iluminó el pensamiento social del sur andino, junto con otros pensadores peruanos como José Carlos Mariátegui, Manuel González Prada y Haya de la Torre. Su figura como intelectual y pensador político era conocida en Bolivia, Argentina y Chile.

los cuarenta, en el marco de la “primavera” guatemalteca de la revolución de 1944 a 1955. La universidad popular de Guatemala subsiste hasta ahora, con una orientación hacia las artes y la comunicación (comunicación personal Eduardo Salcayón, Guatemala, 05 de noviembre de 2009).

La “universidad popular” desafiaba muchos paradigmas de la institución universitaria, entre otros, el tema de la acreditación de los saberes y competencias desarrollados por obreros, artesanos y campesinos. La articulación con el campesinado se hace a través de las “misiones educativas” o de la “extensión universitaria”, que surge con la idea de servicio a las necesidades de los obreros, de los trabajadores, de los campesinos y, en un sentido más lato, de la comunidad. Este sentido de la universidad popular se va fragilizando con el tiempo. El momento político y económico de entonces explica suficientemente de un lado, la emergencia de los sectores sindicales como sujetos de la educación superior, y de otro lado, la del campesinado. Vale la pena recordar la homologación de los indígenas con el campesinado. Este fascinante tema merece más atención y comprensión histórica porque por vez primera la universidad y los sectores populares intentaron establecer puentes y alianzas entre las ciudades y el campo y entre los distintos tipos de trabajadores y pobladores pobres y sus necesidades específicas, todavía no resueltas por la universidad contemporánea, a su vez mayormente distanciada de dichos sectores. Sin embargo, para la época, ya en los años setenta, se descuidó el tratamiento de la cuestión indígena en las universidades populares, aunque al menos en los Andes, y desde otra cantera –bajo la perspectiva indigenista<sup>7</sup>, se discutían los conceptos de “zonas de refugio”, “relaciones interétnicas”

---

7 Existe una amplia bibliografía crítica sobre el indigenismo. Un breve resumen se puede encontrar en Ruth Moya (2004) y para la situación andina en Alba Moya (2004), En: Ruth Moya y Alba Moya. 2004. *Derivas de la Interculturalidad, Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS, FUNADES (eds.).

y otros conceptos que fueron decantándose y terminaron alimentando al movimiento indígena, sobre todo sudamericano, al señalar la existencia de elementos de la racionalidad colonial en esos mismos espacios y relaciones socioculturales.

### **Los inicios contemporáneos de la educación superior para indígenas**

El tema de la universidad “para” indígenas, está, sin lugar a dudas, ligado a la emergencia del movimiento indígena y popular. En el Ecuador, por ejemplo, el tema se empieza a abordar en la década de los setenta, desde el pueblo amazónico shuar, que para fortalecer su naciente organización, la Federación Shuar (1972) destina recursos financieros provenientes de su proyecto ganadero a la instalación de escuelas radiofónicas bilingües y biculturales y a la dotación de becas para la educación superior de dirigentes shuar, dentro y fuera de Ecuador. Dentro de Ecuador, el destino principal son la Universidad de Cuenca y la Universidad Central de Quito. Fuera de Ecuador el destino son universidades de Italia, país de donde provenía parte del apoyo de la cooperación internacional al proyecto shuar, en particular de los salesianos que misionaban en la Amazonía ecuatoriana. En estas universidades se formaron pedagogos, veterinarios, médicos y, en general, el personal técnico que se requería para impulsar los proyectos socioeconómicos y culturales de la Federación Shuar.

Más tarde, en todo el país, se van a ver oleadas de estudiantes indígenas para realizar estudios en diversas universidades europeas: la Unión Soviética, España, Alemania, Francia; en universidades de Canadá y de Estados Unidos. México fue la entrada original a la universidad. Por los setenta, en los tiempos de Allende, los estudiantes indígenas fueron a Chile y desde la revolución, siempre a Cuba. (Ahora mismo hay más de 3.000 estudiantes indígenas de toda América Latina en la Universidad de la Habana, estudiando carreras en



ciencias de la salud, especialmente medicina).<sup>8</sup> En la última década del siglo XX, se dio vuelta la tortilla: se desarrollan *in situ* cursos de algunas universidades norteamericanas y europeas en comunidades indígenas amazónicas para estudiar las lenguas indígenas y el castellano y principalmente biología, botánica, zoología y en general los recursos de la biodiversidad regional.

Dice Jan Linhart en su tesis doctoral *Universidades Indígenas. Programas de Educação Indígena Superior na América Latina: A caminho de uma Ciência Intercultural?*, que al final de los años 50 y comienzos de los 60 indígenas formados en Estados Unidos fundaron la *DQ University*, la primera universidad autónoma indígena. En Canadá, en 1975, se creó el *World Council of Indigenous People* (WCIP). Expresiones del movimiento organizativo indígena surgen en Australia, Nueva Zelanda, Groenlandia, en contra de la marginalización a la que estaban forzados. Este mismo autor sitúa la década de los setenta como la fecha de arranque de los movimientos reivindicativos indígenas en América Latina (Linhart, 2007: 10), lo cual, en términos generales es cierto, al menos para la región andina de América del Sur.

Habría que reexaminar la década del cuarenta y del cincuenta en Ecuador, Bolivia, Perú. Habría que hilar más fino para comprender lo que ocurría con los procesos reivindicativos indígenas y su articulación con los partidos políticos así como con la organización de los grandes movimientos sindicales, desde los años cuarenta y cincuenta. Habría que situar con mayor precisión lo que ocurría en Chile en los

---

8 Existe un acuerdo entre la Universidad Central de Caracas y la Universidad de La Habana, para proveer becas a estudiantes indígenas, especial pero no exclusivamente en áreas de ciencias de la salud. Se provee de becas de estudio que incluyen: movilización, alojamiento, alimentación y gastos para despesas básicas. Los estudiantes indígenas deben mostrar a las universidades que cuentan con el soporte comunitario respectivo o el de su organización indígena. Los alumnos indígenas provienen de México, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, entre otros.

noventa y lo que ha ocurrido en Colombia en los últimos sesenta años, de los cuales al menos los últimos treinta, tienen una significación más profunda para las reivindicaciones educativas indígenas. Este punto, nuevamente, da para otro largo e intenso debate que aquí no se puede abordar a plenitud, pero que se debería tocar porque resulta ser el origen de la emergencia superior indígena en Colombia.

Volviendo a la década del setenta lo que sí es cierto es que en este momento –en el espacio latinoamericano–, convergen diversos elementos: por un lado y, lo más importante, movimientos campesinos compuestos por indígenas y mestizos y, movimientos indígenas (sudamericanos) que se articulan internamente y, paralelamente, con otros sectores populares. El objetivo es demandar sus derechos, en un marco que propiciaba procesos de reforma agraria, aunque con temporalidades distintas (los años cincuenta en Bolivia y los setenta en Ecuador, Colombia y Perú). Con el andar del tiempo –y desarticuladas o sustituidas las luchas por la reforma agraria oficial–, es decir, entre los años ochenta y el fin del siglo XX, los movimientos y organizaciones indígenas dan un salto sin precedentes: buscan interpretar no sólo sus propios intereses sino también aquellos factores estructurales que atañen al interés nacional. Este mismo concepto de “interés nacional” conducirá a las reflexiones en torno a qué es lo que es la nación, o si el Estado-nación representa a la nación, o si la nación contiene a la diversidad socio histórica y cultural, y si esa misma diversidad histórico cultural es correctamente interpretada o si tales interpretaciones se subsumen en nuevas expresiones del racismo. Estas son, entre otras, las principales cuestiones de la reflexión social y política de la época.

A lo largo de esas mismas décadas, varios de los Estados nacionales sudamericanos –Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú–, crearán aparatos estatales para dar atención a algunas demandas indígenas e institucionalizarán, en distinto grado, la participación indígena. El caso de México es único porque el Estado institucionaliza –tempranamente–, toda forma de organización indígena, aunque es a partir

de los años sesenta en que toma mayor fuerza la institucionalidad de la educación indígena mexicana.

En términos generales, y guardando las distancias entre país y país, podría decirse que el movimiento indígena pudo comprender plenamente que la escuela contribuyó a desarmar los procesos de resistencia indígena y que fue un elemento de asimilación y aculturación. A estas alturas, no habría que asombrarse demasiado de ello, porque, como es sabido, la escuela estaba diseñada para homologar simbólicamente a todos los “ciudadanos”.

Reflexiones como éstas ocurrían en el seno de las organizaciones indígenas y de los intelectuales orgánicos –mestizos e indígenas–, a pesar de que no había los referentes precisos ni la bibliografía exacta. Así que no había más remedio que mirar hacia los procesos políticos internos. En ese sentido, para muchos de nuestros países –como Ecuador–, fue una suerte el ser “periféricos” en diversos planos y, es desde la periferia, que se alimentaron dos importantes debates políticos e intelectuales: el debate sobre los derechos indígenas en el marco de las sociedades pluriculturales y el debate sobre la interculturalidad. Lo que sí es preocupante es que, en el momento presente, en varios países latinoamericanos –Guatemala por ejemplo–, muchas de las estrategias de la llamada “incidencia” indígena se han centrado en la reformulación de la normatividad jurídica o en el acceso al aparato estatal burocrático, sin beneficio de inventario, esto es, perdiendo de vista el proyecto político de mediano y largo aliento. También en Guatemala es digna de revisión la postura de algunos intelectuales indígenas que aluden a la noción de interculturalidad como “colonialista” sin distinguir las raíces democráticas de estos avances y confundiendo la matriz política que configura esta noción con los procesos de cooptación simbólica que han ocurrido con ésta (y con otras nociones) por parte de las mismas élites nacionales. Más grave aún es el hecho de que se reivindica como noción sustitutiva la del “multiculturalismo”, históricamente ligada al pensamiento neoliberal. Todo esto sin embargo debería conducirnos a la constatación de una carencia:

la del debate político sobre la cuestión indígena y su significado en el marco del mismo modelo neoliberal<sup>9</sup>.

### **La escuela EB, EBI, EIB y la actual demanda indígena universitaria**

El desarrollo de las propuestas de Educación Bilingüe (EB), Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o Educación Bilingüe Intercultural (EBI), desde hace tres décadas, constituyó el “detonante” para que los pueblos indígenas exigieran a los respectivos gobiernos el acceso a una educación diferenciada. La idea era que, en la medida en que este servicio se atendiera primero y se expandiera luego, se fueran profundizando y redefiniendo las demandas educativas de los pueblos indígenas.

Si bien, como he dicho más arriba, en la región Andina la educación indígena tiene como punto de partida al menos los años cuarenta, es a partir de los setenta, en que los Estados latinoamericanos van a institucionalizar su oferta educativa para los pueblos indígenas. Un punto que no puede obviarse es la irrupción misionera moderna, encabezada por el Instituto Lingüístico de Verano, ILV, en los años cincuenta. Este paréntesis de su presencia va a ser más o menos largo, y la EB, va a ser monopolizada por esta institución religiosa en el seno mismo de los Ministerios de Educación. En los años ochenta muchos países van a romper sus nexos formales con el ILV, es el caso de México, Panamá, Ecuador.

Este camino va a ser seguido por algunos países de la región, como Bolivia, pero desestimado por otros, como Perú. En los años ochenta en México antropólogos y lingüistas señalaban la importancia de desarrollar la Educación Bilingüe, EB, con el aporte de los propios mexicanos. En Panamá, los intelectuales y dirigentes sociales hacían este mismo papel. En Ecuador, para similares fines, esto es, la

---

9 Véase por ejemplo el libro de Charles R. Hale: *Más que un indio. Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*. Guatemala: AVANCSO (ed.), 2007.

salida del ILV, se dio un movimiento encabezado inicialmente por intelectuales y universitarios, ligados a la antropología y la lingüística, el Frente de Solidaridad de los Pueblos Indígenas (FRESPI). Esta iniciativa fue apropiada rápidamente por las organizaciones indígenas y enseguida, casi inmediatamente, por parte de amplios sectores de diferentes organizaciones: indígenas, campesinos, artesanos, colegios profesionales de distinto tipo –médicos, arquitectos, comunicadores sociales, periodistas, maestros, etcétera–, y, en todo el país. El punto fundamental consistía en señalar la importancia de que la educación indígena debía ser asumida por los propios interesados y estar apoyada por las instituciones educativas nacionales, fundamentalmente el mismo Ministerio de Educación y las universidades nacionales. A la larga, este movimiento le demandaba al Estado su obligación de velar por los derechos de ciudadanía consagrados en la Constitución política nacional desde los años setenta.

En Ecuador el ILV, debió terminar su convenio con el gobierno en abril de 1981, durante la presidencia de Jaime Roldós. Era la época en que se empezaba a ver con esperanza el propio destino nacional. Ese paréntesis fue corto. Luego asumieron el poder gobiernos alineados con el neoliberalismo, tendencia recurrente al menos hasta la mitad de la primera década del siglo XXI. Es preciso aclarar igualmente que, a pesar de la salida del ILV en países como Ecuador y Panamá, la presencia del ILV, a través de sus misioneros persistía, sobre todo entre las etnias más pequeñas, de foresta tropical, tanto de la Costa como de la Amazonía. Esta fue siempre una estrategia del ILV en diversos países latinoamericanos, por ejemplo, en países centroamericanos como Honduras, y en países sudamericanos como Brasil, pero voy a dejar el tema hasta aquí, puesto que exige otro nivel del análisis.

Volvamos más bien a las ideas que, heredadas del ILV, circulaban en las escuelas bilingües latinoamericanas de los años sesenta, setenta e incluso los ochenta: se planteaba la idea de que el aprendizaje

de la lengua materna en la iniciación escolar facilitaría la adquisición de la lengua oficial en los países hispanoamericanos, el castellano. Como varios de nosotros hemos dicho en varios artículos (por ejemplo Moya, Ruth, 2004: 62; Moya, Alba, 2004: 128; López, 2009: 131) la EB, posteriormente EBI, planteaba un modelo de “bilingüismo transicional”, precisamente porque facilitaba la transición hacia el castellano, casi en todos los países el único idioma oficial. Perú es la excepción porque oficializa el quechua a mediados de los años setenta (en 1975) sin embargo, la paradoja reside en que mantenía al ILV hasta finales de siglo XX en el Ministerio de Educación. Este proceso de oficialización de la lengua indígena provenía de una visión democrática del gobierno de Velazco Alvarado, apoyado por intelectuales universitarios, también democráticos, antes que de una demanda de los quechuas y sus organizaciones, en general, de corte campesinista. Con todo, más fuera del Perú que dentro de dicho país, el proceso fue visto con enorme esperanza. Se aspiraba a que –como al parecer ocurría en el Perú–, también en otros países andinos pudieran desmantelarse los esquemas coloniales que alimentaban las políticas lingüísticas y educativas existentes.

Este proceso en el Perú dio marcha atrás, mientras que en países como Ecuador y Bolivia, en rigor importaba poco si se oficializaban o no las lenguas andinas, porque ya se habían usado o empezaban a ser usadas en espacios hasta entonces vedados: la prensa radial, las reuniones comunitarias con agentes gubernamentales, los eventos culturales dentro y fuera de la comunidad, la producción de textos culturales sobre temas tradicionales o contemporáneos, la traducción de leyes nacionales e internacionales, las traducciones de obras literarias<sup>10</sup> de distinto origen, las ceremonias religiosas en las Iglesias Ca-

---

10 En Ecuador se ha traducido *El Principito*, de Saint Exupery, algunos libros de Gabriel García Márquez, como *Crónica de una muerte anunciada*, clásicos rusos, como Dostoiewsky.

tólica y protestante, etcétera. Como sea, el hecho es que Ecuador y Bolivia, particularmente en los años ochenta, oficializaron las lenguas indígenas para la educación.<sup>11</sup>

Quiero referirme rápidamente al impacto que en estos mismos países andinos tuvo la Teología de la Liberación al proponer la “teología de la endoculturación”. Esta teología, ligada a los intereses de los más pobres, tuvo mucho que ver con las reivindicaciones por la tierra, la cultura y la educación. Monseñor Leonidas Proaño, a partir de los años sesenta en Ecuador, no puede dejar de verse como una figura paradigmática en este sentido.<sup>12</sup> La teología de la endocultura-

---

11 En el caso de Ecuador, las lenguas que más se desarrollaron a partir de esta medida fueron el shuar y el quichua, cuyos procesos de estandarización a nivel escrito, ya venían de los años setenta y ochenta, respectivamente. En Bolivia, en la segunda mitad de los años ochenta, las medidas de oficialización de las lenguas favorecieron al quechua, al aymara y al guaraní. En ambos países, por distintas razones, la atención a las otras lenguas originarias ha sido más pausado, aunque casi siempre ha tenido que ver con el impulso dado por los pueblos concernidos, con apoyo de algunas universidades. Para el caso de Ecuador se puede mencionar el rol inicial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Quito), y desde hace más de veinte años, a la Universidad de Cuenca (Cuenca), con programas dirigidos a la población quichua y otros pueblos de foresta del Pacífico (kwaiker, tsáchila, tsafqui) y de la Amazonía (quichua, shuar, waorani, sápara, etc.). En Bolivia, el rol también inicial de impulso a la lengua aymara desde la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), y fundamentalmente el papel de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba), para el caso de las lenguas andinas aymara y quechua. Para las lenguas amazónicas se han desarrollado programas en la Universidad de Santa Cruz, incluyendo acciones vinculadas a procesos de revitalización lingüística.

12 Leonidas Proaño (1910-1989) fue nombrado obispo de la diócesis de Bolívar, provincias de Chimborazo y Bolívar en 1954, donde permaneció 31 años. En 1962 impulsó las Escuelas Radiofónicas Populares, cuyos participantes eran fundamentalmente indígenas quichuas. Impulsó así mismo el periódico *Jatari*. Fue candidato al premio Nobel de la Paz en 1986, debido a su trabajo en defensa de los derechos humanos, en particular de los derechos de los pueblos indígenas y entre estos, el derecho a la tierra. Llamado el Obispo “rojo” inspiró y fomentó

ción inspiró, también en la Costa de Esmeraldas, en Ecuador, la reappropriación de la identidad cultural negra,<sup>13</sup> pasando por la cuestión de la recuperación de tierras y por el derecho a los servicios básicos: educación, salud, poder político en los gobiernos locales, derecho a una organización social independiente, etc.

En el contexto centroamericano de la guerra interna y de la post guerra, los obispos católicos que lucharon por la defensa de los derechos humanos, desdichadamente, tuvieron menos suerte.<sup>14</sup> En el

---

el uso de la lengua y la cultura quichuas en la educación y en la comunicación alternativas. Su obra inspiró la “Campaña de Alfabetización Leonidas Proaño”, ocurrida en Ecuador entre 1988 y 1990. La campaña se llevó a cabo en español y en quichua.

13 La recuperación, rehabilitación de las tierras de negros e indígenas impulsada por la Diócesis de Esmeraldas contribuyó a la dotación de territorio a los *embará*, procedentes de Colombia y reubicados por cuenta propia en la provincia de Esmeraldas debido a su decisión de huir de la guerra en su país.

14 Me refiero a Mons. Oscar Romero, asesinado el 24 de abril de 1980, después de una homilía dicha la víspera y en la cual exhortaba en favor de la paz:

“Yo quisiera hacer hoy un llamamiento especial a los hombres del ejército y en concreto a las bases de la Guardia Nacional, de la policía, de los cuarteles: hermanos, ustedes son de nuestro mismo pueblo, matan a sus mismos hermanos campesinos y, ante una orden de matar que de un hombre, debe prevalecer la ley de Dios que dice “No matar”.

Ningún soldado está obligado a obedecer una orden contra la ley de Dios. Una ley moral nadie tiene que cumplirla. Ya es tiempo de que recuperen su conciencia y que obedezcan antes a su conciencia que a la orden del pecado. La iglesia, defensora de los derechos de Dios, de la dignidad humana, de la persona, no puede quedarse callada ante tanta abominación”.

Queremos que el gobierno tome en serio de que de nada sirven las reformas si van teñidas de tanta sangre.

En nombre de Dios, pues, y en nombre de este sufrido pueblo cuyos lamentos suben hasta el cielo cada día más tumultuosos, les suplico, les ruego, les ordeno en nombre de Dios: Cese la represión”.

La otra figura es el obispo Juan Gerardi, nacido en 1922 y asesinado el 24 de abril de 1998, después de haber dado a conocer los 4 tomos de la obra *Guatemala, nunca más*, parte del proyecto que él impulsara desde el arzobispado de



contexto de la terminación formal de la guerra interna en Guatemala y con la apertura a la democracia en 1983, según Hale (2009: 130) se hicieron presentes una cautelosa crítica a los excesos del ejército durante la guerra y la necesidad de una rearticulación social interna, particularmente enfocada hacia aquellos segmentos de la sociedad que habían sido más empobrecidos y traumatizados. En esta situación de temor a que cualquier manifestación fuera vista como de oposición al orden político existente, surge así mismo una vuelta al misticismo religioso, especialmente en el sector de la Iglesia Evangélica y, por otro lado una postura de “cinismo sombrío”, como la califica el autor. Para Hale, otros guatemaltecos llegaron a la interpretación de que los civiles fueron víctimas de “dos demonios”: el ejército regular y la guerrilla. Hale (2009: 131) extrapola cuatro pasos sucesivos planteados por el sociólogo francés Yvan Le Bot<sup>15</sup> y que explicarían los acontecimientos imbricados con las ideas y las actuaciones religiosas del momento: 1) las comunidades indígenas del altiplano no son prístinamente homogéneas y la aparente división entre indígenas “costumbristas” e indígenas “modernizantes” se explica por las distintas visiones de la cultura y la política indígena, que crearon condiciones para la intervención de la guerrilla como un agente “externo”; 2) tuvo lugar una filiación entre los trabajadores religiosos y la guerrilla dada la idea de convergencia entre guerrilla y comunidad; 3) la violencia estatal terminó con todas las bases sociales reales y aquellas que potencialmente pudieran dar soporte a la guerrilla; 4) los ideó-

---

Guatemala, *Recuperación de la Memoria Histórica* (REHMI). El informe reveló que menos del 10% de las víctimas de guerra murieron a manos de la guerrilla y que más del 90% de los asesinados eran mayas. Se atribuyó la muerte de Gerardi a varios militares. Se piensa que aún no se ha descubierto quiénes ordenaron su muerte y que la verdad aún no ha sido esclarecida.

- 15 Hale hace mención al texto: Le Bot, Yvan, *La guerra en tierras mayas: Comunidad, violencia y modernidad en Guatemala, 1970-1992*. México: FCE, 1995 (la primera edición es de 1992).

logos de la estrategia de “tierra arrasada” no perdonaron y castigaron por igual a “costumbristas” y evangélicos, a los modernizantes inspirados en convicciones religiosas alineados con la guerrilla y a los guerrilleros. Ante esta situación los indígenas se replegaron porque comprendieron que el bando más fuerte era el del ejército.

Más allá de los casos presentados, toda esta discusión es importante porque en estas nuevas conductas religiosas o filosóficas o espirituales, se pueden encontrar muchos de los elementos que apelan en favor de la reconstrucción de la identidad. Por otro lado, siendo la identidad uno de los pilares de la educación indígena, siempre cabe la pregunta de si esta misma educación no estaría reñida con la opción laica de la oferta educativa pública o con la inclusión obligatoria de la religión católica en la educación pública o semi pública sustentada por muchos de los Estados latinoamericanos.

Retomemos las ideas de la época acerca del tipo de bilingüismo transicional. El bilingüismo transicional fue calificado en Guatemala, por muchos lingüistas ladinos así como por diversos pensadores mayas de “bilingüismo sustractivo”. Tal denominación no requiere de mayores explicaciones porque a las claras indica que el modelo mismo buscaba sustraer, restar o eliminar las lenguas originarias. Claro está que este tipo de bilingüismo se sustentaba en una sociedad en la que la mayoría de guatemaltecos es indígena y la minoría ladina, la misma que, siempre en el poder, desarrollaba expresiones racistas en las distintas esferas de la vida pública, como parte del proceso de “ladinización” que se venía alimentando desde el siglo XIX.

Una expresión conmovedora de este fenómeno, que va más allá del bilingüismo escolar, es expresada por el kaqchikel Jacinto Kanek' (citado por intelectuales mayas integrantes de la *Asociación Uk'ux Be'*, *Reconstitución del ser Mayab'*, 2009) y dice así:

Hace años leí libros donde se contaba la historia de estas tierras. Los leí con placer y me entretuve en el conocimiento de los sucesos antiguos y en el razonar de las gentes que fueron.

Una vez mi padrino me dijo: los libros que lees fueron escritos por los hombres que invadieron estos lugares. Mira con cuidado las razones propuestas en sus páginas, porque si te entregas desprevenido, no entenderás la verdad de la madre tierra sino la verdad de los hombres. –Léelos, sin embargo–, para que aprendas a odiar la mentira que se dice dentro de los pensamientos de los filósofos y dentro de la oración de los devotos.

Y así aprendí –concluyó Kanek’–, a leer, no la letra, sino el espíritu de la letra de todas esas historias.

En el año 2009, Anabella Giracca, al reflexionar sobre los obstáculos de que en Guatemala se viabilicen nuevos escenarios democráticos señalaba:

... en Guatemala aún se discute si hubo o no genocidio en contra de la población indígena durante el conflicto armado interno, a pesar de los documentos e informes elaborados por la Comisión para el Esclarecimiento Histórico derivada de los Acuerdos de Paz (Giracca, 2009: 17).

Y más adelante, al explicar la impunidad de los crímenes cometidos contra indígenas en la llamada “guerra interna” decía:

... una parte importante de la sociedad urbana considera que estos actos de reclamación de justicia son tan sólo formas de venganza y de polarización social, en la que el indio “no perdona y es resentido” (Giracca, 2009: 18).

Los indígenas han sido considerados no sólo como “resentidos” sino como “bochincheros”, “guerrerristas” como lo reporta Charles R. Hale, a través de dos relatos, uno de un maya y otro de un ladino, ambos situados en los años noventa. Los atributos negativos percibidos por los mayas y asignados por los ladinos a los mayas, tienen sus raíces en el mismo viejo racismo, reforzado durante la guerra

interna desde el Estado y magnificado por el ejército, especialmente en los años ochenta (Hale, 2007: 197).

El mismo Hale (2007: 196-200) recoge el relato de un ladino sobre una confrontación ocurrida en 1944 entre indígenas y ladinos, en la que murieron dos ladinos y unos veinte mayas. En el relato un ladino explica la confrontación, como un levantamiento indígena en contra de los ladinos, porque los indígenas querían apropiarse de sus tierras, ante lo cual estos últimos pidieron ayuda al ejército. El resentimiento entre ladinos e indígenas es interpretado así por el ladino:

Eso no se quita ahorita. Es un rencor profundo. Lo que pasa es que los ladinos han explotado a los indígenas por muchos años. Ahora ellos se están levantando y nos quieren hacer lo mismo a nosotros. Hay algunos que son más llevaderos, más educados, más ladinos. Pero en la mayoría no se puede confiar. Son traicioneros, con intenciones muy malas. Cuando ellos le matan a un ladino, le cortan en pedazos por el rencor (Hale, 2007: 209)

Este tipo de visiones ladinas le hacen decir a Hale (2007: 201) que los ladinos buscaron el “diálogo”, especialmente a través de la apertura democrática de 1995, fundamentalmente desde el gobierno de Arzú. Parte de estas estrategias, fue la comprensión del diálogo, a partir de la noción de interculturalidad. Estas ideas se desenvuelven en lo que Hale denomina “ambivalencia racial”. Por un lado la respuesta ladina consistía en una renuncia al racismo clásico y una aprobación a “una nueva ética de igualdad” y, por otro lado, se hacían todos los esfuerzos por restringir una especie de florecimiento maya, que arrancaría de los años ochenta (o antes).

Dice Hale al respecto:

La ambivalencia racial le da una nueva forma a las relaciones sociales, al estilo de un nuevo racismo cultural: un agrupamiento cambiante de discursos y prácticas que arman el principio de la igualdad racial,

reconocen la diferencia cultural, pero a la vez señalan ciertos atributos culturales “mayas” que no permiten la coexistencia armoniosa, y critican la mayoría de las formas de la organización maya como una automarginación “cerrada” que es una causa de conflicto en vez de una respuesta a la desigualdad (Hale, 2007: 203).

La reflexión esencial de Hale consiste en señalar que el papel de la coerción bruta es sustituido por el esfuerzo de gobernar a partir de la hegemonía y desde una perspectiva neoliberal. En este sentido, las propias demandas indígenas son, de un lado, estimuladas, pero de otro lado también se fijan los límites a las mismas. El Estado está dispuesto a reconocer demandas culturales y de fortalecimiento de la sociedad civil, pero está menos dispuesto a transformar la redistribución de los recursos o a conferir el poder político para la realización de tales transformaciones. Esto se comprende en un escenario de “multiculturalismo neoliberal” consistente en:

... aperturas importantes y clausuras amenazantes que han redefinido de manera fundamental las controversias entre los mayas y el Estado (Hale, 2007: 203).

Retomando las ideas esbozadas para la época en el campo educativo propiamente dicho, vale la pena insistir en que los desarrollos de la educación bilingüe latinoamericana venían acompañados de la noción de la “biculturalidad” y, sólo más tarde, de la de “interculturalidad”.<sup>16</sup>

---

16 Ya he sugerido algunos matices e interpretaciones banales del concepto de “interculturalidad”. Parte de estas interpretaciones tiene que ver con la simplificación de que tales relaciones eventualmente pueden reducirse a “negociaciones” entre la sociedad civil y el Estado respecto a los servicios, especialmente los de educación y salud, la administración pública, dejando intocados los modelos neoliberales de desarrollo y de organización del Estado. Vale la pena insistir en que el concepto de interculturalidad, desarrollado en América Latina desde los años setenta, explica las relaciones interculturales desde la es-

En Argentina, Provincia de Neuquén, la EIB apenas empieza en 1987, después de la expedición de la Ley Provincial No. 32 58 “De las comunidades indígenas” que permitía la educación en la “modalidad aborígen”, que permitió recoger algunas demandas educativas de los pueblos indígenas toba, wichí y mocoví, a través de la creación del Instituto del Aborígen Chaqueño (IDACH). La educación indígena en el Chaco argentino comenzó como “educación bilingüe” y solo posteriormente, en 1994, la Constitución de la Provincia de Chaco, basada en la Constitución Nacional, reconocía la “preexistencia de lo pueblos indígenas y su derecho a una educación bilingüe e intercultural (Hecht y Sule, 2006: 49).

### **La cojera del racismo**

En un reciente panel foro Guatemala, el bilingüismo y el multilingüismo en el siglo XXI<sup>17</sup> el ex alcalde k'iche' de Quetzaltenago Rigoberto Kemé Chay, al explicar la pérdida de los idiomas originarios como fruto de las relaciones coloniales decía lo siguiente:

... Yo soy uno de los que perdimos la virtud de la lengua materna. Por ello, difícilmente articulamos las ideas, los pensamientos (...) Desde el punto de vista de la cultura, la lengua sirve para ordenar el mundo. La lengua transmite los valores de la cultura, los valores éticos, morales y sociales. La lengua es una parte central de la identidad.

---

estructura del poder y de las expresiones históricas y actuales del colonialismo interno y externo, y en el momento actual, desde las relaciones derivadas de la globalización capitalista. Una reflexión sobre este punto se puede ver en “La interculturalidad para todos en América Latina” (Moya, Ruth, 2009) y “La interculturalidad para todos” (Moya, Ruth, (2008) 2010).

17 Efectuado por los alumnos de Sexto Ciclo de la carrera Profesorado de Educación Media en Lingüística Aplicada, Facultad de Lingüística, Universidad Mariano Gálvez, Guatemala, el 14 de noviembre de 2009.

... La legislación indigenista se hizo con el fin de someter y de somatar<sup>18</sup> a los indígenas. El Estado de Guatemala debería llamarse “Jun Rakan”, porque camina con un solo pie. Como el personaje del Popol Vuh (...) le falta el otro pie, el de los indígenas. No hay que luchar contra un racismo individual porque hay el racismo de Estado. El multilingüismo es una responsabilidad de toda la sociedad y [el respeto a] la diversidad cultural y lingüística es responsabilidad de todos.

Desde la perspectiva de Kemé Chay el acoso al que fueron sometidos los pueblos indígenas, la violencia e incluso la muerte, estaba prescrita desde las leyes coloniales. Los agentes del orden colonial utilizaban la lengua pero evitaban que la aprendiera el dominado: “La pérdida del idioma propio es el triunfo del colonizador”, señalaba Kemé Chay, de allí que un esfuerzo por la descolonización tiene que ver con la recuperación idiomática. La supremacía de la lengua del dominador expresa la asimetría social y cultural. Según Kemé Chay, la sobrevivencia de las lenguas tiene un valor científico, social, cultural, “porque las lenguas son lenguas de una civilización, no de una comunidad”. Desde esta visión sigue siendo un desafío la “verdadera” oficialización de las lenguas mayas en Guatemala y su generalización a través de las prácticas sociales. Kemé Chay propone como algo fundamental el desarrollo de las lenguas mayas, sin olvidarse de la existencia del tronco común y sin desatender su uso en la tecnología, como soporte de un desarrollo propio.

### **Pese al vacío... el canto**

Como venimos examinando los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes se vieron compulsivamente obligados a perder su lengua y tuvieron que aprender a decir las cosas en lenguas

---

18 Localismo que en Guatemala quiere decir “agredir con extrema violencia a una persona”

prestadas. No por ello se perdió la identidad, el ingenio, la picardía. Una “décima” o copla de los negros de la provincia ecuatoriana de Esmeraldas, como siempre, improvisada, nos habla del latín, aunque en verdad se trata de la lengua “ladina”, es decir, la lengua del esclavista pero así mismo la lengua de la identidad desde la cimarronería.<sup>19</sup> La décima, recogida por Laura Chiriboga (citada por Moya, Alba, 2009: 112-113) dice así:

### **La lengua latina**

Llegó la lengua latina,  
Llegó el rey de horizonte  
Llegó el patrón de los montes,  
De capitán de la China.

He venido hasta esta tierra  
Buscando con quién cantar  
Tal vez llegue algún poeta  
Con quien pueda argumentar.  
Pero que vayan sabiendo  
y no les cause sorpresa  
que solo por castigar  
y me crucé las andinas,(los Andes)  
pa que de una vez lo sepan  
llega la lengua latina.

Yo canté con Salomón  
ocho días en un balcón,  
cuando llegamos al noveno  
los hice pedir perdón.  
Canté con el rey David,  
otro que también vencí.  
Hasta el Mar Rojo crucé,

---

19 Los negros “cimarrones” son los que logran escapar de la esclavitud.



Alemania, Francia y Londres  
y las inglesas decían:  
llegó el rey del horizonte

Yo canté con Jesucristo  
allá en la lejanía  
El planeta se subía  
y el cometa se bajaba  
el sol se paralizaba  
en los linderos del norte  
y gritaban por los aires:  
Llegó el patrón de los montes.  
San Antonio me escribió  
que me quería conocer  
que le enseñara el latín  
que él quería aprender.  
Se me botó<sup>20</sup> San José  
a pedirme nuevas planas<sup>21</sup>,  
fui a cantar a La Habana,  
a las islas de Argentina  
y me dio todo el poder (poder)  
De capitán de la China.

(Chiriboga (1977), citada por Moya, Alba, 2009).

### **Racismo y “armonización”, una dupla en la escuela subalterna**

Las prácticas racistas y homogeneizadoras han tenido su mejor vehículo en la escuela, a lo largo y a lo ancho de América Latina y la escuela ha sido el espacio privilegiado para el olvido de la identidad.

Hablando de los niños toba y mapuche en el contexto argentino Ana Carolina Hecht y Andrea P. Sule dicen:

---

20 Aquí la palabra *botar* tiene el sentido de “se me vino encima”.

21 La palabra *planas* se refiere a páginas escritas con las letras de las coplas.

La discusión acerca de los niños indígenas en el contexto argentino resulta particularmente relevante debido a la histórica negación de la presencia de los pueblos originarios y a las aún vigentes profecías de inminente extinción. Esto ha significado la negación y estigmatización de la propia identidad mediante la prohibición –explícita o implícita– de sus prácticas socioculturales y lingüísticas (Hecht y Sule, 2006: 45).

Señalan las autoras que en el Chaco:

... el sistema educativo para las comunidades indígenas presentaba el típico modelo de una educación homogeneizadora para la población escolar en general, más allá de las diversidades étnicas y lingüísticas que caracterizan a esta provincia [la del Chaco]. (Hecht y Sule, 2006: 48).

La idea que me parece más interesante es lo que ellas denominan la “escuela armnicista” que, como sutilmente sugieren las autoras, contiene elementos de “lo nacional”, en el sentido de los intereses del Estado-nación. Esta escuela justamente busca neutralizar las contradicciones que afectan a los pueblos indígenas. Para ilustrar esta idea las autoras se refieren al proyecto educativo de Neuquén, el cual, aunque se autodefine como un proyecto orientado al “rescate cultural”, su visión de la cultura es más bien esencialista y ahistórica.

De modo concreto señalan la predominancia de lo “neuquino” sobre la etnicidad indígena.

Se promueve (...) una articulación identitaria compuesta por “lo neuquino”, “lo católico” y “lo mapuche”, desde una perspectiva “armnicista”, que confluye con un estilo provincial de construcción de hegemonía que ha incorporado lo mapuche de manera subordinada, neutralizando su conflictividad mediante una reducción al pasado prehispánico, al área rural y al ámbito de la tradición”. No hay mejor ejemplo que el empeño con el cual la dirección de programas educativos en Idioma mapuche impulsó la traducción de las estrofas del himno provincial neuquino al mapudungun y su instauración como

contenido fundamental a enseñar a los niños mapuche en las comunidades, evidenciando el compromiso del programa en cuestión con el modelo basado en la subordinación tolerante que, a pesar de reconocer en cierta medida la heterogeneidad “no cuestiona el primado de tendencias homogenizadoras”<sup>22</sup> poniendo la pertenencia provincial por sobre la identidad étnica (Hecht y Sule, 2006: 52-53).

No puedo dejar de estar de acuerdo con esta idea del “armonicismo” de la escuela y, de hecho, es lo que ya sabíamos al señalar que la escuela, en tanto que aparato de Estado, sirve para vehicular la ideología del poder. Solo que la explicación del “armonicismo” resulta fascinante por ser tan comprensible y tan cercana a nuestras tantas experiencias como colectivos sociales y objeto del colonialismo.

Sin embargo de lo dicho creo que hay que ver a contraluz estos mismos ejemplos para saber qué es lo que podemos ver, a pesar de las sombras. Se me ocurre que lo que podemos ver en este “armonicismo” es, además, una suerte de confabulación contra el poder o, si se prefiere, una expresión de la resistencia indígena que coexiste con la dominación.

Este ocultamiento voluntario, esta necesidad de hacer pactos con la escuela, son pactos para poder persistir en la identidad heredada y en la identidad vislumbrada como proyecto de vida. Lo que quiero decir es que los pueblos indígenas se vieron precisados a crear estrategias de ocultamiento y de auto invisibilización o de negociación, porque de otro modo sus conocimientos, su filosofía y forma de vida, habrían sido agredidos con mayor ferocidad. Pienso en algunos ejemplos: en los Andes, los quichuas y quechuas se sirvieron de

---

22 La expresión entrecorriada es tomada por las autoras *Hecht y Sule, 2006* de: Briones, Claudia y Raúl Díaz, 1977, “La nacionalización/ provincialización del ‘desierto’. Procesos de fijación de fronteras y de constitución de ‘otros internos’ en el Neuquén”, en: *V Congreso de Antropología Social*, Universidad de la Plata, La Plata.

las fiestas religiosas para ocultar su propia religión. En el Cuzco, en la procesión de Corpus Christi, se pasean doce imágenes religiosas que a los andinos cuzqueños les recuerda la procesión de las momias de sus propios incas cuzqueños.<sup>23</sup> Los quichuas de la Sierra Norte del Ecuador celebran el día de San Pedro y San Pablo con la pelea ritual llamada *tinkuy*, es decir, la confrontación de las mitades *hanan* y *urin*, las mitades complementarias del mundo social y del mundo natural. El dominico Francisco Ximénez en el siglo XVIII, cuando era doctrienero en el pueblo de Santo Tomás Chuila, hoy Chichicastenango, Guatemala, logró convencer a las autoridades indígenas k'iche' de que le dieran a conocer un libro sobre sus antiguas tradiciones. Así se hizo y Jiménez tradujo del k'iche' al castellano el *Popol Vuh*.

Me gustaría hacer un breve comentario sobre el tema de la traducción del himno de Neuquén al mapudungun. Inequívocamente la estrategia empleada por las autoridades educativas tenía el propósito de la homogenización cultural encabezada por la burguesía provincial. Pero quisiera dar otros ejemplos, distintos pero cercanos, para situar la misma clase de hechos desde otro ángulo. En Honduras, a través del Programa Nacional de Educación de las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras (PRONEEAAH),<sup>24</sup> entre el año 2007 y 2008 se tradujo a las lenguas hondureñas *miskitu*, *tawahka*, *pech*, *ch'orti* y *garifuna* el himno nacional de Honduras y los alumnos de

23 En esta cuenta se incluye al inca 13 que sería el inca “quiteño” Atahualpa, lo que también expresa cómo la historia oficial permea la “historia propia”.

24 En el Programa Nacional de Educación de las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras tenían representación los garifunas y negros isleños, los seis pueblos indígenas originarios más conocidos: miskitu, pech, tawahka, tolupán, lenca y ch'orti'. Había también la representación de los *nahoas* o *nahuas*, es decir, los *nahuatl*, pero esta se retiró. En el 2008 ocurrió una escisión del PRONEEAAH: de un lado los garifuna y de otro, los indígenas, a los cuales se sumaron los negros isleños. La controversia se solucionó organizando, temporalmente, una oficina de EIB para los garifunas además de la oficina de los indígenas e isleños.

las Escuelas Normales –donde se introdujo un componente de EIB– lo cantaban orgullosos, como signo de su identidad, a sabiendas de que lo hacían en un marco social que les es hostil y esquivo.

Otro ejemplo: en los años setenta, el pastor evangélico quichua Pedro Bahua, tradujo al quichua el himno nacional del Ecuador. Entonces tenía un significado parecido al del himno cantado en mapudungun en Neuquén. Sin embargo, el hecho es que en los mismos años setenta el movimiento indígena empezaba a unificarse y a volverse sólido a la luz de las luchas agrarias o territoriales y, desde entonces, cantar el himno en quichua y no sólo en las escuelas, significa una suerte de apropiación de lo nacional desde la posibilidad de participar en una forma alternativa del poder. Ahora se puede escuchar el himno nacional cantado en quichua en las ceremonias gubernamentales públicas, en los cierres de las emisiones televisivas, etc. Al mismo tiempo, en el caso del Ecuador, en las escuelas EIB, la dirigencia indígena empezó por sustituir los nombres de las escuelas públicas, que generalmente eran los de los “héroes” tradicionales, colocando en su lugar nombres de personajes indígenas del pasado y del presente; también se han eliminado por completo las ceremonias de corte militar de las escuelas como las llamadas “bandas de guerra”, se han suprimido días festivos del llamado “calendario cívico escolar”, etc. Esto sigue pasando ahora mismo, como ha sido reportado para el caso de la experiencia del pueblo amazónico sápara (Moya, Alba, Moya, Ruth, 2009).

Lo interesante de estos ejemplos es que tenemos los contra ejemplos como lo atestiguarían los nombres o las efigies y otras imágenes de las monedas de varios de nuestros países: el “Inti” de Perú, el “Lempira” de Honduras, la efigie de un monolito maya en la moneda de diez centavos en Guatemala o de una mujer tzutujil en la de veinticinco centavos, “Atahualpa” en los antiguos billetes de mil sucres en Ecuador, etc. Todo esto nos llevaría a reflexionar en la persistente necesidad del dominador de asumir algunos de los símbolos del dominado (Hecht y Sule, 2006) y al revés, la necesidad del dominado

de apropiarse de los símbolos del dominador. Se trata de actos de des-apropiación y de apropiación en constante lucha. Toda esta digresión aparente tiene que ver con un punto que me parece importante: la escuela es un crisol de las contradicciones que ocurren en la realidad, aunque a veces—lamentablemente la mayoría de las veces—, la escuela ni siquiera está en condiciones de actualizarse sobre los eventos significativos que ocurren en su entorno.

### **Territorialidad y escuela**

En el ya mencionado ejemplo shuar ecuatoriano, la Federación Shuar empujaba desde 1972 el concepto de que la escuela (bilingüe y bicultural para entonces) debía ser conducida por y para la “nación shuar”. Esto significaba fundamentalmente que la escuela debía estar al servicio de la defensa del territorio cuya legalización era el centro de la lucha shuar; implicaba la consolidación y defensa de la organización, la lengua, la cultura, las formas de vida shuar, los procesos y proyectos de desarrollo, la obtención de la cédula de identidad con nombres shuar y formas de escritura shuar y, en general, las formas y las nuevas reglas de interacción con el resto de la sociedad amazónica y nacional.

La tesis central de la consolidación del territorio de la “nación shuar” impugnó igualmente el viejo concepto de que la amazonía estaba “vacía” y que, eventualmente podía constituirse en espacio de colonización interna para dar una solución, al menos parcial, a la lucha por la tierra que indígenas y campesinos impulsaban en la Sierra y en la Costa. Este concepto de “nación shuar” y de “territorio” inauguró, por decirlo así, una comprensión diferente del territorio y de la territorialidad, inspirando una demanda generalizada por los territorios en toda la Amazonía y, más tarde en la Costa, en áreas indígenas de la selva litoral.

Esta demanda, en el marco de las comunidades indígenas serranas, pronto superó el concepto de “luchas por la tierra” y se matizó

con el concepto de “territorialidad”. No de otra manera podría explicarse que la EIB y la medicina intercultural fueran concebidas como servicios que debían entregarse a los pueblos indígenas y administrarse por ellos mismos, no sólo en servicios comunitarios sino a través de instancias jurídico administrativas de un rango mayor, esto es las provincias de concentración indígena y que tales medidas se expresaran en políticas públicas de nivel nacional. Lo importante es que este concepto les ha permitido a los pueblos indígenas exigir la creación de instancias administrativas de la EIB en espacios que nunca fueron el hábitat ancestral de quichuas o shuar, como son la provincia de Guayas y la de Galápagos. En otras palabras, la misma división y ordenamiento territorial que les había sido impuesto se convertía en un nuevo ámbito espacial del ejercicio de derechos.

El nuevo ordenamiento territorial previsto en la Constitución aprobada en el 2007, transversalizará el territorio continental, y los nuevos espacios jurisdiccionales atravesarán la Costa, la Sierra y la Amazonía. Todavía es difícil saber cuáles serán las consecuencias prácticas de este nuevo ordenamiento, pero sin duda, tendrá efectos en una articulación física, social, económica, cultural y política de las culturas, articulación que existía desde antes de la anexión de facto de lo que hoy es el Ecuador al Incario, esto es hace al menos unos cuatro mil años y que deberá remodelarse a la luz del mestizaje y de las complejas relaciones interculturales. Habrá que ver cómo se organiza la educación desde las vertientes de la interculturalidad y la plurinacionalidad, ambas asumidas en la actual Constitución.

En algunos países, el propio Estado ha creado las figuras legales y administrativas para desarrollar el nuevo concepto de territorio. En el ya mencionado caso boliviano Luz Jiménez (2005: 32) señala que, en el marco de la Reforma Educativa y ya para el 2001, la “unidad de planificación” educativa del Proyecto Educativo Indígena, es el “territorio indígena” y que ello implica el empleo de las formas de gestión tradicional que cada pueblo posee.

Para el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia, la reconquista de las tierras ancestrales se convierte en el eje sobre el cual se organiza la jurisdiccionalidad de la etnoeducación pública. El punto aquí es cómo las organizaciones indígenas han logrado compatibilizar, al menos en parte, esta estrategia estatal (la etnoeducación) con niveles de autonomía de las mismas organizaciones. Hasta el momento han podido negociar las transferencias financieras directas de acuerdo al número de estudiantes que cada uno de los pueblos reporta al Ministerio de Educación, así como la libertad para organizar los contenidos educativos y las metodologías. Adicionalmente, en más de 30 años de experiencia educativa, el CRIC ha llegado a desarrollar su propia universidad (Bolaños, 2008).

En Guatemala se ha empleado el concepto de “comunidad lingüística”. Ya desde la firma de los Acuerdos de Paz (1996) el movimiento maya planteó que, en el marco de la Reforma Educativa, la educación debía ser administrada y desarrollada por “regiones lingüísticas”, las mismas que, como puede suponerse, no coinciden con la división administrativa de Departamentos y Municipios. En el Congreso Nacional de EIB efectuado en Guatemala, entre el 4 y 6 de noviembre del 2009, Demetrio Cojtí Cuxil<sup>25</sup>—quien fuera uno de los intelectuales mayas que planteó en el contexto de la firma de los Acuerdos de Paz el aludido concepto de regionalización educativa por comunidad lingüística—, volvió a presentar esta propuesta, acogida por muchos sectores mayas. Sin embargo parece poco viable este tipo de reforma que, de realizarse, implicaría una reorganización global del Estado y no solamente una reorganización de las instancias administrativas del Ministerio de Educación.

---

25 Se pueden examinar varias contribuciones de este autor, entre otras: Cojtí Cuxil, Demetrio. 2004. *Políticas para la reivindicación de los Mayas de hoy. Fundamentos de los Derechos específicos del Pueblo Maya*. Guatemala, Cholsamaj.



## **Racismo y “vacío” absoluto, más allá de la invisibilización. ¿Inclusión o exclusión? ¿O algo más?**

Para los regímenes coloniales los espacios amazónicos, y en general, todos los espacios de foresta tropical, fueron vistos como exuberantes, pero “salvajes”; podían ser “civilizados” a través de la catequesis, de la constitución u organización de pueblos, del aprendizaje de una lengua instrumental o del castellano o del portugués, en los países hispanoamericanos y en Brasil, respectivamente.<sup>26</sup> Esta concepción de la sociedad dominante se ha mantenido hasta el presente, aunque con los matices necesarios, debidos no tanto al cambio radical de las ideas sino a la existencia de un aparato económico que ha promovido las actividades extractivas. La historia de la explotación del caucho es paradigmática en más de un sentido. Vuelvo inmediatamente a la argumentación principal. Lo singular de estas ideas es que si bien los misioneros, los hacendados, los empresarios, los mercaderes, los funcionarios y otros más necesitaban a la población indígena como mano de obra o como clientes o como feligreses, al mismo tiempo percibían a la Amazonía como un espacio “vacío”, que debía ser “llenado” a través de la colonización, en el proyecto de “ampliación de la frontera agrícola”. Esta argumentación, que eludía cualquier proceso serio de reforma agraria, se acompañó, ya en el siglo XX, de la doctrina de seguridad nacional, que, entre otras cosas, señalaba la urgencia de “llenar” este espacio vacío con colonos y con militares, para formar “fronteras vivas” y así resguardar las fronteras nacionales. Todos los países amazónicos tienen una historia similar.

---

26 El caso del inglés en los países caribeños, o en áreas caribeñas de países hispanoamericanos tiene otra explicación y otra historia. Un interesante reporte se encuentra en: Francisco Avella. 2000. *La diáspora creole anglófona del Caribe Occidental*. Igual puede decirse del francés o del creole de base francesa en las ex colonias francesas de América Latina.

La tesis del “vacío demográfico” fue, por tanto, una tesis generalizada, lo que quería decir que no había nadie que tuviera que hacer algo allí, es decir, que trabajara en algo o simplemente que viviera allí. Al menos en los términos –y quizá solo en ese nivel–, la idea de “vacío” se contradecía con la de “ampliación”, porque es difícil imaginar cómo algo que está “vacío” puede ser “ampliado”. La cuestión es que la noción de “ampliación” también tiene un carácter colonialista e igualmente puede referirse a la “ampliación de las creencias”. Lo explica mucho mejor Marcos Woortmann, cuando se refiere a la situación de los pueblos indígenas brasileños:

Não existe vazio demográfico, ocupacional, ou populacional no Brasil. Existem populações ribeirinhas, caiçaras, seringueiros e indígenas –estes desde tempos imemoriais– em todas as regiões brasileiras da Amazônia, em maior ou menor concentração” (Woortmann, 2009: 95).

No existe vacío demográfico, ocupacional o poblacional en el Brasil. Existen poblaciones ribereñas, de caiçaras, de recolectores del caucho (siringueiros) e indígenas –estos últimos desde tiempos inmemoriales–, en todas las regiones brasileñas de la Amazonía, en mayor o menor concentración” (Traducción libre R. Moya).

El mismo autor trae un ejemplo de esta noción de “ampliación de las creencias” al citar la frase de un coronel de la reserva del ejército, Geraldo Cavagnari, de un artículo de este último, “*A Amazônia é nossa*”, publicado en un periódico de São Paulo. La cita dice así:

Parece-me que os índios gostariam de se aculturar, ou seja, viver como vivem os brancos, e não ficar no estado de indigência como estão hoje (Cavagnari citado por Woortmann, 2009: 95).

Me parece que a los indios les gustaría aculturarse, o sea, vivir como los blancos y no permanecer en ese estado de indigencia como en el que están ahora (Traducción libre de R Moya).

Según Woortmann, esta inclusión de los indígenas en un “nosotros” constituido por los “blancos”, no es otra cosa que una sutil “orquestación” de la misma exclusión.

Sin embargo ese “nosotros” de un blanco brasileño que, desdenosamente, incluye a los indios no es el mismo “nosotros” que incluye y representa a los blancos. Y la pregunta obligada es: ¿Entonces de qué se trata? Ni quiero aventurarme a una respuesta, sin embargo, pienso que están presentes en la memoria de muchos de nosotros los equívocos, las penas y las alegrías que acompañaban a las primeras indagaciones que hicimos en las culturas y en las lenguas indígenas y que nos sirvieron para entender el mundo más allá de la lengua y más allá del tiempo preciso. Con esto quiero decir, que hay varios tipos de “nosotros” –y no me refiero al plural inclusivo de algunas lenguas–, aunque, en parte, eso marca las distancias. Me refiero entonces a ese “nosotros” que se deriva de los tipos de cognición, que son efectivamente distintos, porque se sustentan, a pesar de la aculturación, en esa prodigiosa memoria del tiempo largo que se concentra en las cosmovisiones singulares y, particularmente, en el mito.

### **Acoso, genocidio, guerras internas**

No creo que podamos dejar de lado en nuestro análisis los efectos del genocidio de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes ni la instrumentalización de estos mismos pueblos y comunidades en las campañas de asedio, persecución y muerte a otros pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. Este proceso, de larga trayectoria histórica, dio lugar al genocidio de Estado. Díaz Polanco califica a este proceso de “etnofágico” en su libro *Elogio de la diversidad, multiculturalismo y etnofagia* (2006). Los procesos “etnofágicos” se han dado en nuestra región latinoamericana de diversas maneras y explican, en buena medida, la pérdida de las lenguas originarias.

El acoso a las vidas y territorios de los pueblos ha provocado procesos de aislamiento forzoso, de desplazamientos también forzosos. En un artículo mío “La interculturalidad para todos en América Latina”, he hecho una rápida revisión de la situación de guerra interna en América del Sur y en el presente ensayo me he referido y me referiré todavía al contexto centroamericano (Moya, Ruth, 2008, 2010, 165-189 y Moya, Ruth, 2009: 31-39).

En el contexto centroamericano las llamadas “guerras internas” ocurridas en la década de los ochenta provocaron la ruptura de familias e identidades y, a veces, la posibilidad de sobrevivir o de retornar a las tierras de origen (Moya Ruth, 2009: 32-36). Para los años noventa el gran desafío constituía la construcción de la paz regional. En 1993, “antes” de la firma de los Acuerdos de Paz en Guatemala (ocurrida en 1996) decía la antropóloga maya kaqchikel Juanita Batzin:

En la actualidad, estamos viviendo un período militar represivo, discriminatorio en su más alta expresión, con políticas económicas neoliberales que han llevado al pueblo a la extrema pobreza. Sabemos con certeza que el pueblo Maya puede aportar muchas inquietudes e ideas para el desarrollo económico. Sin embargo eso sólo será posible cuando participe en la toma de decisiones nacionales de nivel político, económico, social y cultural.

(Juanita Batzin Tujal, 1993: 178).

Después de la apertura de los procesos de paz regional sin duda han ocurrido cambios y, felizmente, siguen ocurriendo, aunque no con la velocidad que debieran. Sin embargo, las huellas de la guerra no desaparecen, como dirían los mayas, ni en una generación, ni en dos, ni en tres. Pienso que en todos estos países, El Salvador, Guatemala, donde fueron sacrificados los dirigentes y los intelectuales indígenas, todavía hay que recorrer el camino de la restauración moral y los esquivos laberintos de la memoria.

Para concluir este segmento quiero sugerir que tanto lo incipiente como lo caduco de algunas de las propuestas educativas indígenas se explican por estas razones. Todavía falta tiempo para que vuelvan a florecer todas las flores, con todos sus colores, como dirían los xinca guatemaltecos. El caso de Nicaragua es distinto. El proceso de las autonomías caribeñas –iniciado en los ochenta– lo explica en parte.

### **Una alternativa: interculturalidad para indígenas e interculturalidad para todos**

El concepto de “interculturalidad” en algunos países se asoció a los procesos de Reforma Educativa, como ya he señalado en trabajos anteriores (Moya, Ruth, 1997; 1998; 2004: 73-81). Este concepto tiene deudas con el de “relaciones interétnicas” al menos en los tres países andinos: Bolivia, Ecuador y Perú (Moya, Alba, 2004: 115 y ss). La propuesta de “interculturalidad” a secas ha evolucionado a la de “interculturalidad para todos”.

Una visión de los debates iniciales y presentes sobre interculturalidad y educación se pueden encontrar en el artículo de L.E. López “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur” (2009). Este artículo es una suerte de recorrido conceptual y de vida, lo que no es poca cosa, y difícilmente se puede decir de un autor. Sobre estos primeros desarrollos de la interculturalidad, L.E. López va a destacar la importancia de las presiones sociales indígenas en torno a sus demandas educativas y, da pistas sobre una renovada comprensión de las condiciones específicas en las cuales se mueven los pueblos indígenas al articular sus propuestas; así mismo, coloca en perspectiva los funcionamientos normativos e institucionales de algunos de los Estados latinoamericanos frente a la educación indígena. Estos hechos van a tener que ver con la direccionalidad que toma la educación bilingüe; en la medida en que se fortalecen las propuestas indígenas, sostiene L.E. López, se visualiza y se

desarrolla un conjunto de propuestas que hacen de la educación un movimiento que va “de abajo hacia arriba”.

En Bolivia la noción de la interculturalidad para la educación fue usada, de modo más sistemático, desde los años ochenta, en el marco de los procesos educativos de educación popular que venían siendo impulsados desde las propias organizaciones indígenas y campesinas, así como desde la Iglesia Católica y el gobierno de la Unidad Democrática Popular (UDP). Ya en los años noventa, la famosa “Marcha Indígena por el Territorio y por la Dignidad”, que llegó desde las “tierras bajas” o amazónicas hasta La Paz, marcó un hito en la comprensión de la “multietnicidad” boliviana. La Reforma Educativa boliviana impulsada en 1994 recogió, la noción de la “interculturalidad para todos” (López, 2009: 163-165).

En esta misma etapa del desarrollo de las ideas surge la propuesta de “bilingüismo para todos”, idea que en aparece en la misma Bolivia. En Guatemala también aparece este concepto, por ejemplo en el Modelo de EBI de Guatemala, presentado en el reciente Congreso Nacional de EBI de dicho país (en noviembre 2009).

Vuelvo al caso de Bolivia. En el 2005 decía la investigadora aymara Luz Jiménez de la ley de Reforma Educativa que:

... está impregnada de interculturalidad, tanto como orientación política, como enfoque pedagógico, metodológico, didáctico y de contenidos.

En este marco, según la autora, debe entenderse el Proyecto Educativo Indígena (PEI), que busca construir la gestión educativa indígena desde cada pueblo. Esta orientación, acogida por la Reforma Educativa, emergía de las demandas del Oriente, Chaco y Amazonía para incidir en la demanda indígena de todos los pueblos bolivianos. (Jiménez, 2005: 31).

Para el Perú, L.E. López hace referencia a la experiencia de los quechuas del río Napo, en la frontera peruano ecuatoriana y dice que, desde 1975, se inició la EIB inspirada en la Teología de la Liberación.

(López 2009: 146-155). También en el Perú, en la zona puneña quechua aymara –desde inicios de los ochenta–, se asume el concepto de interculturalidad. En el mismo país, la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP), apoyó el programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que asumió para el proceso, la noción de interculturalidad, en un marco de conflictividad con el Estado peruano (Trapnell, 2008).

Dice L.E. López, sustentándose en Nietta Lindenberg (López, 2009: 150-152) que en el Brasil la educación indígena también se inspiró en la Teología de la Liberación y reporta las experiencias iniciales en las cuales se pasó de la alfabetización en portugués a la transferencia de las habilidades de escritura a las lenguas indígenas. Este proceso, iniciado desde la década de los ochenta, fue aprovechado por el Estado brasileño y, para 1988, la nueva Constitución reconocía el derecho de los indígenas a educarse en su lengua y según sus propios métodos de aprendizaje. Puedo agregar que, desde entonces, se ha recorrido un gran camino y que la discusión ahora, según me parece, no se cierra tanto en los conceptos de “interculturalidad” sino más bien en las construcciones epistemológicas de los pueblos indígenas. Parte de estas reflexiones surgen de las experiencias lingüo literarias en lenguas indígenas (entrevista a Inés de Almeida, 2009).

Me he referido en distintos puntos de este trabajo a Guatemala, de modo que la interpretación más interesante que recojo de López es aquella que sustenta la adopción del concepto de “multiculturalismo” (López, 2009: 153) por parte de los “sectores hegemónicos” de dicho país, como bien lo percibe el ya mentado Charles R. Hale (2007, 304 y ss.) desde una perspectiva sociológica y antropológica. Como lo he señalado en otros momentos, me parece que el acto más sagaz de los sectores hegemónicos guatemaltecos ha consistido en inducir entre los pueblos indígenas –mayas y xincas– y en la comunidad afrodescendiente garífuna, la idea de que existe un equilibrio e igualdad entre “cuatro pueblos”, es decir, los tres ya mencionados y los mismos ladinos. Esta construcción ideológica, a través de la firma de

los Acuerdos de Paz de 1996, ha pasado a ser una especie de patrimonio del discurso político de todos, sin criticidad alguna. Este hecho se ejemplifica con la existencia de un sofisticado recurso alegórico del poder: en el palacio presidencial de San Carlos flamean las banderas guatemalteca y la bandera maya con sus seis colores.<sup>27</sup>

En Colombia, ya desde los años setenta y en el marco de las luchas por la recuperación de las tierras, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), planteaba la noción de que la educación debía acompañar dicho proyecto político, haciendo de la escuela un instrumento para la “educación propia”. En diversos momentos, los proyectos educativos del CRIC se debieron alinear con la propuesta gubernamental de la “etnoeducación”. La “etnoeducación” era la única posibilidad, en ese momento, de poder incursionar en la educación propia, aunque en ese marco se debía asumir la nomenclatura misma de “etnoeducación”. En las experiencias del CRIC la “interculturalidad” era vista como un “horizonte socializador”. A más de veinte años de esos inicios, el CRIC está reexaminando su adhesión conceptual a la “etnoeducación” (Comunicación personal, Graciela Bolaños, Belo Horizonte, abril, 2009).

Este concepto de “etnoeducación”, como acabamos de ver, estaba de la mano del de interculturalidad y así lo consagra la Constitución colombiana de 1991. La interculturalidad ha sido concebida como uno de los principios rectores tanto de la “etnoeducación” como de la “educación propia” (López, 2009: 160; Graciela Bolaños, Belo Horizonte, abril, 2009), nociones que, desarrolladas en su momento por intelectuales mestizos e indígenas sudamericanos, se han ido matizando en el camino.

---

27 La bandera exhibe una especie de “X” donde se oponen el amarillo al blanco y el rojo al negro, simbolizando los cuatro puntos de la geografía sagrada. En la mitad, el azul y el verde, símbolo del “corazón” del cielo y del “corazón” de la tierra. Tal simbolismo aparece en el *Popol Vujy* y en muchos otros textos míticos mayas.



Para la concejala indígena de Bogotá, Ati Quigua, (2009) en su artículo “La interculturalidad como pensamiento político” el concepto de interculturalidad significa la posibilidad de un diálogo entre el pensamiento indígena y el pensamiento de raíz occidental. Según ella, uno de los pilares del pensamiento indoamericano es la concepción de la unidad entre los seres humanos y el territorio, concepto que reivindica al “territorio como unidad viva y a la tierra, como madre”. Desde esta concepción la educación intercultural indígena significará siempre la comprensión de esa unidad vital y las amenazas de los pueblos indígenas expuestos al desarraigo de sus territorios. Tal desvinculación territorial, en Bogotá, donde se ensaya la educación intercultural, la cuestión territorial no podía dejar de ser tocada. Desde la visión de Ati Quigua, se trataría de desarrollar sociedades “integradas” y no sociedades “paralelas”. Esta advertencia conceptual me parece sumamente importante porque, esa especie de paralelismo entre los “dos mundos”, “el indígena” y el “no indígena”, ha dado lugar a más de una confusión y ha frustrado y sigue frustrando más de una alianza social entre indígenas y sectores populares. Sin embargo la cuestión central sigue siendo la de siempre: “integrarse” para qué, con qué propósito, de qué manera, en función de qué proyecto de vida.

Ya he mencionado, en distintos apartados de este ensayo, los desarrollos de la interculturalidad en la educación indígena en Ecuador, razón por la cual, sólo quisiera reiterar uno de los puntos cruciales del enfoque: en el país la interculturalidad fue vista por los intelectuales y por el movimiento indígena, desde el inicio, como un conjunto de relaciones sociales, económicas y culturales complejas, que aluden a la “opresión étnica” y a la “explotación social” (de clase), de modo que, en principio, trastocar esas relaciones desiguales e inequitativas para toda la sociedad nacional sería la finalidad última de una educación intercultural, formal o no formal. No usar rigurosamente estas precisiones teóricas puede desvirtuar la naturaleza de esta noción, dentro y fuera del país.

## **Peso poblacional y peso político: ¿Un rol en la educación apropiada?**

Dice Linhart (2008: 10-11) que las realidades demográficas de cada país han incidido en el desarrollo de distintas estrategias para resolver las brechas de la marginalidad. Así, no es lo mismo hablar de Bolivia que del Brasil dadas las evidentes diferencias poblacionales indígenas entre los dos países. Este autor sostiene que, en general, la educación intercultural bilingüe ha servido para fortalecer la identidad indígena, a través de la lengua y la cultura y la defensa de distintos derechos.

En muchos de los procesos educativos para indígenas, señala el autor, lo que en realidad había era la intención de “civilizar” al indio y lograr que este se insertara en el mercado de trabajo. La escuela –continúa Linhart–, es un “instrumento” para el reconocimiento y demanda de sus derechos, fundamentalmente tierra, territorios, autonomía y el rescate de la lengua y la cultura. En Bolivia, ejemplifica el autor, se trata del rescate de los saberes indígenas, en Colombia, de los saberes comunitarios y en Brasil, del derecho a una educación “diferenciada”.

Linhart llama la atención sobre el hecho de que para los indígenas no ha desaparecido la necesidad de acceder a la “comunidad global”, aunque para ello los equipos educativos indígenas no tienen todas las condiciones para enfrentar los desafíos que esta tarea implica. Conuerdo con estas observaciones. Por un lado, las expectativas de pertenecer y de participar en el mundo y para el mundo no están reñidas con la conservación de la identidad; la identidad es siempre dialéctica, no está cosificada en el pasado. Los pueblos, como se advierte al examinar sus propuestas universitarias, señalan precisamente esa búsqueda de articulación al mundo. Aunque la cuestión que enseguida menciono pertenece a otro orden de ideas, también concuerdo en el hecho de que no siempre están articulados plenamente los niveles políticos y los niveles técnicos en los proyectos educativos indígenas. Creo que los aspectos técnicos (lingüísticos,

culturales, pedagógicos) suelen tener mayor peso que los políticos, desvirtuando la verdadera razón de ser de los proyectos educativos “propios” que pasan a ser “desapropiados” o a constituirse en el capital político de las organizaciones de apoyo, a menudo por fuera de las luchas populares. En el peor de los casos, la misma organización indígena separa abruptamente lo “técnico” de lo “político”. La cesión de una u otra esfera a distintas instancias de intermediación, así venga de la misma organización indígena, desvirtúa el compromiso colectivo en favor de una educación comprometida con un devenir más y mejor fundamentado en los derechos colectivos e individuales y que apunta hacia la construcción de una verdadera democracia.

Como es conocido, la educación intercultural bilingüe, y subsecuentemente la noción de interculturalidad, es asumida oficialmente en algunos países latinoamericanos: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil, Chile, Argentina, aunque con una comprensión para nada uniforme sobre interculturalidad y con compromisos bastante diferenciados y aleatorios en el seno de sus respectivas sociedades. En otros países, el debate en cuestión tiene menor peso, como en Costa Rica o El Salvador y es virtualmente inexistente en países como Paraguay y Uruguay. En países afro caribeños –de tradición anglófona o francófona–, la discusión es incipiente, como es el caso de Belice o casi inexistente como es el caso de Haití, Martinica o Guadalupe, a pesar de la tradición anticolonial de algunos de sus pensadores y literatos más reconocidos.<sup>28</sup>

---

28 Dos ejemplos de martiniquenses fundamentales: Césaire Aimé y Franz Fanon. El primero fue quien desarrolló por vez primera la noción de la “negritud” y la explicó desde la opresión colonial francesa. El pensamiento de Aimé tuvo profundas repercusiones en Fanon. Franz Fanon (1925-1961) es autor del extraordinario libro *Peau Noir, Masques Blancs* (1952), traducido al castellano como *Piel negra, Máscaras blancas* (1962), Instituto del Libro, La Habana, Cuba (1959); *Sociología de una revolución*, Era, México (1968); la obra más conocida:

Esta brevísima mención acerca de dónde existen propuestas educativas que integren la noción de la interculturalidad en la educación tiene, por el momento, un solo propósito: destacar que, en rigor, no se trata del peso poblacional de los pueblos indígenas en las sociedades respectivas y que más bien habría que pensar en otros aspectos: las capacidades de negociación de los movimientos indígenas y de los movimientos sociales y, el peso de los mismos aparatos de Estado en la conducción de la educación pública dirigida a los pueblos indígenas (así como a las comunidades afrodescendientes y sectores populares), y sin duda, del rol que cumplen los escenarios sociales y económicos en los que tales desarrollos se desenvuelven.

Por fin, esto no quiere decir que no tenga importancia el peso poblacional indígena pues, en efecto, no se puede comparar –y en este orden–, países de gran presencia indígena como Bolivia, Guatemala, México, Perú, con países como Nicaragua, Chile, Venezuela, Colombia, Argentina, Honduras, etc. Sin embargo y para dar soporte a mi observación, quisiera anotar que en países con menos del 2% de la población nacional, como Colombia, sus pueblos han hecho avances al respecto, que incluso Brasil, con menos del 1% de población indígena, líderes indígenas ligados al poder religioso tradicional han logrado el empoderamiento intelectual respecto a iniciativas de educación y desa-

---

*Los condenados de la tierra* (1961) con varias ediciones en castellano; *Discurso a intelectuales africanos: Sobre la relación entre cultura y lucha por la libertad; Pour la révolution africaine* (sin traducción conocida al castellano). Sus ideas ayudaron al orgullo por la “negritud” concebida como una expresión de “resistencia ontológica”. En sus distintos trabajos analizó la negación de las culturas subyugadas como expresión de la desigualdad en las relaciones sociales y el poder catártico de la revolución, influenciado por los procesos de descolonización de África. La pérdida de las lenguas africanas y el desprecio por las lenguas criollas también es expresión del racismo. En *Piel negra, Máscaras blancas* Fanon, escribió: “Estamos tratando de entender por qué al negro de las Antillas le gusta tanto hablar francés...”.

rrollo territorial o comunitario, así como respecto a procesos de documentación del rescate de sus conocimientos y lenguajes.

Nicaragua es un caso aparte, porque allí se dieron los procesos autonómicos en el marco de la revolución sandinista de los ochenta. El caso de Ecuador y Honduras en términos poblacionales es comparable, pues ambos cuentan con alrededor del 8% de población indígena, pero los respectivos avances son completamente dispares, con ventajas comparativas para Ecuador.

Hay países con similar proporción poblacional indígena o afrodescendiente donde los Estados no han hecho casi nada o definitivamente nada y en donde los movimientos de identidad étnica han sido sofocados, con violencia, como ocurrió en El Salvador, o con desinterés, como ocurre en Costa Rica, país este último donde apenas se empieza a hablar del tema. En ambos casos estas iniciativas no surgen de los gobiernos sino de las organizaciones indígenas o eclesiales.

El caso de Panamá es también especial. En cierto sentido la situación de Panamá es similar a la de Guatemala porque también en Panamá la EIB se dirige a los cuatro pueblos mayoritarios de dicho país, sin tomar en mayor consideración a los minoritarios.<sup>29</sup> Aparentemente, este tipo de información nos lleva, nuevamente, al análisis del peso poblacional, aunque debería conducirnos más bien al análisis del orden colonial y a las formas de construir el sentido de lo “nacional” panameño. Aún más ocultos se encuentran los derechos lingüísticos y culturales de algunos de los afro panameños que hablan otras lenguas además del español. Los creole panameños, descendientes de beliceños o jamaquinos, llegaron a Panamá fundamentalmente en

---

29 Los pueblos indígenas con mayor reconocimiento son los *kuna*, *emberá*, *naso* y *ngobe* (*ngabe buglé*) mientras que se conoce poco de los *bribri* y los *wounnaan*. Según cálculos indígenas todos estos pueblos suman unas 310 mil personas, que significan un 10% de la población total. (coordinadora indígena de mesoamérica, CIMA; Consejo indígena de centroamérica, CICA; red de mujeres indígenas sobre la biodiversidad, 2009).

los tiempos de la construcción del ferrocarril (1850) y posteriormente, otras oleadas de migrantes se insertaron en la construcción del Canal (hasta 1925 aproximadamente). Tales afro descendientes hablaban y todavía hablan un creole, de base inglesa, como lo reseña Francisco Avella en su artículo “La diáspora creole anglófona del Caribe occidental” (2002).<sup>30</sup>

### **La intraculturalidad y la plurinacionalidad**

Quiero referirme a dos países andinos: se trata del caso boliviano y del caso ecuatoriano. En Bolivia la Constitución en el capítulo correspondiente a la educación, intitulado “Educación e interculturalidad”, señala que la educación será no sólo “intercultural” sino también “intracultural”. Examinemos algunos artículos que se refieren de modo específico al tema:

La educación será unitaria, fiscal pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad (Art. 78, I, capítulo VI. Sección I, Educación).

La educación será intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (Art. 78,II, capítulo VI, Sección I).

La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como ciudadanas y ciudadanos del Estado Plurinacional; la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada

---

30 A Panamá llegaron antillanos que migraron como trabajadores durante la construcción de estas dos obras. Cuando el canal estuvo terminado en lo fundamental, los trabajadores negros básicamente quedaron en la desocupación ya que, entre otras cosas, no hablaban español. Fue prohibida la migración de todos aquellos que no hablaban español y, en general, estos se fueron a Estados Unidos, aunque muchos se quedaron en Panamá, especialmente en el sector de Aspinwel, Colón. También estuvieron en las zonas de San Miguel y Chorrillos. Este creole sobrevive, aunque muy amenazado, según Avella (2002).

nación o pueblo indígena originario campesino; y el entendimiento y enriquecimiento intercultural de todas y todos dentro del Estado (Art. 80, II, capítulo VI. Sección I, Educación).

En los centros educativos se reconocerá y garantizará la libertad de conciencia y religión, así como la espiritualidad de los pueblos originarios campesinos, y se fomentará el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática. En estos centros no se discriminará en la aceptación y permanencia de las alumnas o los alumnos por su opción religiosa (Art. 87, capítulo VI. Sección I, Educación).

Respecto a la educación superior en la Constitución boliviana se dice:

La educación superior desarrollará procesos de formación profesional, y de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, tomando en cuenta los saberes colectivos de los pueblos y naciones indígenas originarios campesinos (Art. 92, I, Sección II, Educación Superior).

La educación Superior promoverá la formación integral, intracultural y plurilingüe la investigación científica, la transferencia de tecnología y la interacción social, a fin de contribuir al desarrollo productivo, al conocimiento y al fortalecimiento de la diversidad científica, cultural y lingüística del Estado (Art. 92, I, Sección II, Educación Superior).

En el proceso político reciente, la ley de Reforma Educativa ha sido muy controvertida e incluso achacada de “neoliberal”. La nueva ley de Educación y, sobre todo las grandes políticas y estrategias sobre la educación boliviana señalan como objetivo general el “vivir bien” y reconocen la intra y la interculturalidad. El Estado boliviano se auto define como “Estado social comunitario” y el “vivir bien” equivale a soberanía, productividad y dignidad de una sociedad cuya plurinacionalidad está en proceso de construcción política, hecho que implicaría el desmantelamiento de las relaciones de colonialismo. El “vivir bien”

es el acceso y disfrute de los bienes materiales y la realización plena de las comunidades. En el proceso, la cuestión de la identidad cobra una importancia estratégica. La educación es vista como una herramienta que contribuye a la consolidación socio comunitaria. Junto con otros “activos sociales” (como la salud, el agua), la educación es generadora de condiciones sociales que favorecen el bienestar. Entre sus roles está el de articularse y contribuir a la consolidación de una nueva matriz socio productiva, orientada al desarrollo social y comunitario. Las políticas educativas, buscan conseguir la calidad educativa, adaptar y desarrollar la ciencia y la tecnología en atención a las aspiraciones de vivir bien. La educación debe afirmar la identidad y la interculturalidad, ser plurilingüe, inclusiva, productiva y descolonizadora. Los ejes de esta nueva educación son la equidad de oportunidades educativas, la calidad educativa a partir del fortalecimiento de los niveles de gestión. Bajo estos paradigmas a la universidad le compete, precisamente, contribuir a “vivir bien” y esos son sus retos más complejos, pues los criterios que la orientarían a futuro son los de lograr una visión integral, contribuir al desarrollo en atención al contexto sociocultural.<sup>31</sup>

La nueva Constitución de Ecuador del año 2008 asume el concepto de la “interculturalidad para todos” no solo para la educación sino para caracterizar al mismo Estado. La Constitución dice así:

El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico (Art. 1, Cap. Primero, Principios Fundamentales, Título I, Elementos Constitutivos del Estado).

Las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del

---

31 Ver: Aguirre Ledezma, Noel, “El Plan nacional de desarrollo y el rol de las universidades”, Estado plurinacional de Bolivia, Ministerio de Planificación del Desarrollo, Ministerio de Educación, Bolivia, septiembre, 2010 (power point).



Estado ecuatoriano, único e indivisible (Art. 56, Cap. Cuarto, Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades).

Respecto a la educación se señala:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa; de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y para trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (Art. 27, Cap. Segundo, Título II, Derechos, Sección quinta, Educación).

La aspiración social en Ecuador— y esperemos que se pueda desarrollar esa perspectiva, es crear una ciudadanía diferente, con la capacidad de redefinir las relaciones sociales, en función de la democracia, la equidad y la participación social. Más allá de que, en el proceso, sean acordados y sucesivamente remodelados los elementos sustanciales de la noción de interculturalidad, lo importante es entender que en este momento y aquí mismo, se abre la posibilidad histórica de usar herramientas conceptuales acumuladas desde los propios procesos democráticos. Como he sugerido en más de una ocasión, el concepto de “interculturalidad” en Ecuador debe verse en su dimensión histórica y política. Sugerí hace poco tiempo<sup>32</sup> que la

---

32 Moya, Ruth, (2008) 2010, “La interculturalidad para todos”, En: Ministerio de Educación/Presidencia de la Republica/UNICEF, *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, 2010, pp. 165-189. Existe información sobre esta publicación en: <http://w.w.unicef.org/argentina/spanish/>.

interculturalidad no solo que debe verse en una perspectiva de derechos sino que debería entenderse como un derecho en sí misma.

Por fin, en Ecuador y Bolivia se ha generado e institucionalizado el concepto de “buen vivir”, como consta en las respectivas Constituciones nacionales. El concepto en mención engloba un conjunto de relaciones de las personas con el entorno, la Pacha Mama o Madre Naturaleza. Estas relaciones, en el plano educativo, en principio, deberían permear la naturaleza y funciones de los sistemas educativos ya que sirven de sustento para una educación en y para sociedades plurinacionales e interculturales. Veremos este punto, brevemente, en el siguiente acápite.

### **Reflexiones finales sobre el rol de la escuela y el acceso indígena a la educación superior**

Después de haber examinado algunos elementos que tienen que ver con las propuestas de los movimientos sociales y los movimientos indígenas latinoamericanos sobre la educación a la cual desean acceder se puede concluir que el desentrañamiento de una pedagogía propia está en camino, aunque no siempre estas propuestas son bien recogidas o suficientemente desarrolladas por el aparato educativo.

Los elementos conceptuales desarrollados en estos procesos de acción y de debate más bien han dado paso a experiencias educativas independientes que pugnan por constituirse en una “educación propia” de los pueblos, incluso de la educación superior. En esencia se trata de la búsqueda de una educación que responda a los propios proyectos de vida.

Estos desarrollos han abierto o simultánea o concomitantemente otros espacios para ampliar el acceso de los pueblos indígenas a la educación. La escuela, en particular la escuela intercultural bilingüe, pese a todas sus contradicciones que encierra, se ha constituido en esa herramienta para acceder a la educación superior. Sea a través

de procesos de continuidad educativa, sea a través de procesos formativos para la docencia indígena, lo cierto es que, la escuela en general y, la escuela EIB en particular, han dado paso a nuevas formas de liderazgo indígena y de una ampliación significativa de su “masa crítica”.

Ya en la educación superior nuevas y viejas contradicciones tienen su escenario. La matriz de las propuestas de la educación superior revela las distancias más que las aproximaciones a los proyectos político educativos de los movimientos sociales y, en particular a los de los movimientos indígenas.

Las dificultades tienen que ver, por un lado, con la inequidad en el acceso, retención y promoción de los estudiantes indígenas en todo el sistema educativo. No es por azar que en distintos países latinoamericanos con mayorías indígenas, los indígenas que acceden a la educación superior apenas constituyen entre el 1% y el 3% de la población universitaria de las distintas casas de estudio.

El problema de fondo es, sin embargo, la ausencia de una reflexión epistemológica, seguida de una práctica y de una articulación social consecuente, que dé cabida a esas mismas aspiraciones de vida de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes. Nuevamente en este nivel educativo las propuestas por una educación alternativa están en proceso.

Asegurar el acceso, la continuidad, la permanencia, la promoción educativa de los estudiantes indígenas de la educación básica y post básica, en función de nuevos parámetros de calidad, se constituye sin duda en parte de la clave para el mejoramiento de la educación superior.

### **Comunicaciones personales**

ALMEIDA, Inês de, Belo Horizonte, abril de 2009.

BOLAÑOS, Graciela, Belo Horizonte, abril de 2009.

KEME CHAY, Rigoberto, Guatemala 14 de noviembre de 2009.

SALCAYÓN, Eduardo, Guatemala, 5 de noviembre de 2010.

## Bibliografía citada

- AGUIRRE LEDEZMA, Noel  
2010 “El Plan nacional de desarrollo y el rol de las universidades”, Estado plurinacional de Bolivia, Ministerio de Planificación del Desarrollo, Ministerio de Educación, Bolivia, septiembre, 2010 (power point).
- ASOCIACIÓN UK'UX BE', RECONSTITUCIÓN DEL SER MAYAB'  
2009 *Cosmovisión Mayab'*, *Dos, tres palabras sobre sus principios*, 20 Mu-garikgade/Eusko Jauriaritza/Gobierno Vasco (eds.), B'oko'/Chimaltenango, Guatemala..(eds.)
- AVELLA, Francisco  
2002 “La diáspora creole anglófona del Caribe Occidental”, Universidad del Magdalena, Revista de Antropología *JANGWA PANA*, (septiembre de 2002, No.2, pp.15.)
- BATZIN TUJAL, Juanita  
1993 “Los mayas y el ajuste estructural”, pp 175-178, en: *El gran desafío de la paz regional, Antología temática*, Consejo Directivo de la Comisión para la Defensa de los Derechos Humanos en Centroamérica, CODEHUCA, (eds), San José, Costa Rica, (DOCTRINA SOBRE DERECHOS HUMANOS, Serie Jurídica No. 3).
- BICALHO, Charles  
2009 “Yãmiy Maxakali do helicoptero um “haicai” antropofágico”, en: *TABEBUIA, Índios, Pensamento, Educação*, Edição e Produção de textos impressos do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas– FIE, Universidade de Mato Grosso, 2008, PP 53-55 (Ano 1, 2009) Graciela Bolaños, Belo Horizonte, abril, 2009).
- BOLAÑOS, Graciela  
2008 “Desde la escuela y hasta la universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno”, pp 355-376, en: López, Luis Enrique, (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, FUNPROEIB Andes–Plural, La Paz, 2009.
- COJTI CUXIL, Demetrio  
2004 *Políticas para la reivindicación de los Mayas de hoy, Fundamentos de los Derechos específicos del Pueblo Maya*, Cholsamaj, Guatemala.

DIAZ POLANCO, H.

2006 *Elogio de la diversidad, multiculturalismo y etnofagia*, Siglo XXI, México.

GIRACCA, Anabella

2008 “EDUMAYA: Una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar, Guatemala”, pp 307-316, en: Mato, Daniel (coord.,). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, (IESALC), UNESCO.

GUZMÁN BOCKLER, Carlos

1975 *Colonialismo y revolución*, Siglo XXI, México.

HALE, Charles R.

2007 *Más que un indio, Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*, AVANCSO (ed.), Guatemala.

HECHT, Ana Carolina, SULE, Andrea P.

2006 “Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina”, en: QINASAY, Qinasay/Proeib Andes (eds.), Cochabamba, Bolivia, (No.4, junio 2006), pp 45-66.

JIMENEZ, Luz

2005 *Proyectos Educativos Indígenas en la política educativa boliviana*, PINSE/ROEIB Andes/Plural (eds.), La Paz.

LE BOT, Yvan

1995 *La guerra en tierras mayas: Comunidad, violencia y modernidad en Guatemala, 1970-1992*, FCE, México.

LINHART, Jan

2007 *Universidades Indígenas. Programas de Educação Indígena Superior na América Latina: A caminho de uma Ciência Intercultural?* Alemania, (versión digital)

LOPEZ, Luis Enrique, (edit.)

2009 *Interculturalidad, educación, ciudadanía, Perspectivas latinoamericanas*, FUNPROEIB Andes/ Plural, La Paz, Bolivia.

LOPEZ, Luis Enrique

2009 “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur”, en: Luis Enrique López, (edit.), *Interculturalidad, educación.Ciudadanía, Perspectivas latinoamericanas*, FUNPROEIB Andes/ Plural, La Paz, Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPUBLICA DE GUATEMALA/  
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL / DI-  
RECCION GENERAL DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

2009 *Modelo Educativo Bilingüe Intercultural, 19 de marzo de 2009*, Gua-  
temala.

MOYA, Alba

2004 “De las relaciones interétnicas a la interculturalidad en los Andes”,  
en: Ruth Moya, Alba Moya, *Derivas de la Interculturalidad, Procesos  
y desafíos en América Latina*, CAFOLIS, FUNADES (Eds.), Quito,  
pp 115-174.

MOYA, Alba

2009 *Arte oral del Ecuador, Nota preliminar de Adolfo Colombres*, Instituto  
Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural del Convenio  
Andrés Bello, IPANC/Ministerio de Cultura, Subsecretaría de Pa-  
trimonio (Eds.), Quito. (Col. Cartografía de la Memoria, No. 1).

MOYA, Alba, MOYA, Ruth

2009 *El proyecto educativo y cultural sápara: una experiencia de vida en  
la Amazonía ecuatoriana*, OEI-Guatemala (Eds.), Guatemala.

MOYA, Ruth

1997 “Interculturalidad y Reforma Educativa en Guatemala”, en: *Edu-  
cación Bilingüe Intercultural, REVISTA IBEROAMERICANA DE  
EDUCACION*, OEI (Eds.), Madrid, enero-abril 1997, pp. 129-156  
(No.13).

MOYA, Ruth

1998 “Reformas Educativas e interculturalidad en América Latina”, en:  
*Educación Bilingüe Intercultural, REVISTA IBEROAMERICANA  
DE EDUCACION*, OEI (Eds.), Madrid, 1997, pp 105-187 (No.17).

MOYA, Ruth

2004 “Mentalidades, prácticas sociales e interculturalidad en América  
Latina”, en: Ruth Moya, Alba Moya, *Derivas de la Interculturalidad,  
Procesos y desafíos en América Latina*, CAFOLIS, FUNADES (Eds.),  
Quito, pp 15-114 73-81

MOYA, Ruth

2004 “Propuesta para la Creación de la Universidad Indígena Intercul-  
tural, UII, Fondo Indígena”, UII, La Paz.

MOYA, Ruth

- 2009 “La interculturalidad para todos en América Latina”, pp. 21-56, en: López, Luis Enrique (edit.), *Interculturalidad, educación ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, FUNPROEIB Andes/ Plural, La Paz, Bolivia.

MOYA, Ruth

- 2008 “La interculturalidad para todos”, En: Ministerio de Educación/ Presidencia de la Republica/UNICEF, *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, Argentina, 2010, pp 165-189. (versión electrónica). Existe información sobre esta publicación en: <http://w.w.w.unicef.org/argentina/spanish/>.

MOYA, Ruth

- 2010 *Universidades Indígenas en América Latina: Instrucciones para desandar. Instrucciones para caminar*, Guatemala, 2010 (en preparación).

QUIGUA, Ati

- 2009 “La interculturalidad como pensamiento político”, II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva, Ministerio de Educación Nacional, Colombia, Próxima aparición.

REPUBLICA DEL ECUADOR

- 2008 *Constitución de la Republica*, Ministerio de Educación, Quito.

TRAPNELL, Lucy

- 2008 “La experiencia del Programa de Formación de maestros Bilingües de la Amazonía peruana”, pp 403-412, en: Mato, Daniel (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, (IESALC), UNESCO.

VENTIADES, Nancy

- 2007 “La educación Intercultural bilingüe en Bolivia” pp 37-61, en: Virginia Zavala (coord.), *Avances y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú, Estudio de casos*, Ibis, CARE( Eds.), Sonimágenes del Perú, Lima.

WOORTMANN, Marcos

- 2009 “A questão indígena, soberania e Ongs na Amazônia”, en: *TABELUIA, Índios, Pensamento, Educação, Edição e Produção de textos impressos do Curso de Formação Intercultural de Educadores In-*

dígenas- FIE, Universidade de Mato Grosso, 2008, pp 93-97, (Año 1, 2009).



ESCRITOS  
EN LENGUAS INDÍGENAS



# MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL, PEDAGOGÍA, BILINGÜISMO Y CONOCIMIENTOS INDÍGENAS

Interaprendizajes entre comunidades y escuelas  
de Chiapas y sus hermanos indígenas de Oaxaca,  
Michoacán y Puebla, México

*Red de Educación Inductiva Intercultural /REDIIN, México*

**María Bertely Busquets** (Coordinadora no indígena REDIIN/ CIESAS).<sup>1</sup>

**Ulrike Keyser Ohrt** (Formadora docente no indígena UPN, Michoacán).

**Rossana Stella Podestá Siri** (Formadora docente no indígena UPN, Puebla).

---

1 María Bertely Busquets, ha coordinado la producción de este artículo colectivo. Integrante de la Red de Educación Inductiva Intercultural que, con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y educadores independientes tsotsiles, tseltales y ch'oles de Chiapas, coordina proyectos educativos para construir una ciudadanía activa y solidaria “desde abajo”. Con estos proyectos, el modelo educativo alter-mundista que nace en Chiapas germina en Oaxaca, Puebla y Michoacán. Es investigadora del CIESAS Distrito Federal y entre sus publicaciones destacan: *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* coordinado con Jorge Gasché y Rossana Podestá (Abya Yala, 2009), *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo* (CIESAS, 2007), Dirección postal: Juárez 87, Tlalpan, C. P. 14000, México D.F. / E-mail: bertely@ciesas.edu.mx

Juan Guzmán Gutiérrez (Educador tseltal / UNEM, Chiapas).

Alfredo Martínez López (Profesor zapoteco, Oaxaca).

Manuel Hernández Jiménez (Educador tseltal / UNEM, Chiapas).

Oracio Valdéz Serna (Profesor p'urhépecha, Michoacán).

Francisco Arcos Vázquez (Educador ch'ol independiente, Chiapas).

Eusebia Taxis Salazar (Profesora nahua, Puebla).

Cristhian García López (Profesor nguiva, Puebla).

Elías Silva Castellón (Traductor de relato en p'urhépecha. Formador docente indígena UPN, Michoacán).

En México estamos aprendiendo juntos indígenas y no indígenas, experimentando una nueva forma de educarnos dentro de las instituciones formadoras oficiales. Como grupo de trabajo nos hemos propuesto romper con el paradigma intercultural romántico, multicultural y neoliberal que al momento se ha generalizado en América Latina (Bertely, 2007). Partimos del conflicto para poder analizar las relaciones de dominación-sumisión que permean nuestras sociedades, interaprendemos constantemente y el motor de nuestro trabajo en equipo implica ceder la palabra y escucharnos unos a otros, a partir de una misma causa: la educación con dignidad y fundada en el derecho de las generaciones indígenas y no indígenas futuras. Trabajamos recordando las historias lingüísticas y culturales de dolor, vejación, discriminación que están detrás de cada una y cada uno de nosotros, como indígenas, pero también con los valores positivos de nuestras culturas ancestrales. Así, indígenas y mestizos hacemos conciencia de nuestra ambivalencia.

Los indígenas comenzamos a vernos, sentirnos y relacionarnos desde nuestro ser indígena, que estaba oculto, enterrado por la brutal agresión a las que nos sometió la sociedad y en particular el sistema educativo. Los comuneros también participan, los padres de sus alumnos les ayudan desde otro ángulo a encontrarse, a valorarse. Sin este trabajo no podríamos haber investigado nuestros conocimientos indígenas, que son múltiples y dan sustento a nuestros mundos millenarios. Todo este trabajo lleva a una reunión de actores indígenas

(padres, alumnos, maestros y formadores indígenas independientes y universitarios) y no indígenas (académicos y formadores universitarios) que nos cuestionamos con el fin de fortalecernos, de re-educarnos, de responder a las necesidades y deseos de los pueblos indígenas que han poblado desde hace miles de años nuestra América Latina.

El esfuerzo debe ser conjunto porque en países interculturales esta tarea nos corresponde a ambos. La mayor satisfacción que hemos alcanzado es crecer juntos porque todos los días aprendemos a compartir nuestros mundos, nuestras ópticas, nuestras lógicas, nuestros anhelos. Queremos compartir con todo el mundo esta experiencia porque es enriquecedora, innovadora, y nos alienta a pensar que el mundo puede modificarse si damos a la vivencia intercultural su lugar. La autoría indígena, acompañada de los no indígenas, es sinónimo de una nueva ciudadanía, donde se valora y pondera el pensamiento occidental. Mucho tenemos que aprender de la diversidad del globo terraqueo para enriquecernos todos.

El acercamiento y la comunicación intercultural sostenidos desde hace más de diez años entre grupos de educadores indígenas organizados e independientes del estado de Chiapas e instituciones académicas mexicanas destinadas a la investigación y la formación docente –todos preocupados por el ejercicio pleno de los derechos culturales y lingüísticos indígenas, la integración de los significados y conocimientos locales a los conocimientos escolares y universales, así como el diseño de materiales educativos bajo el control de los profesores y las comunidades indígenas– están sembrando y abonando una nueva educación intercultural y bilingüe para México (Gallegos, 2008; Martínez 2008). Estos cambios fueron promovidos bajo el liderazgo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y “educadores independientes” del Estado de Chiapas como la parte indígena, y por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS/México) en convenio con el Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP/Perú) al cual pertenece Jorge Gasché, autor del Método Inductivo Intercul-

tural e impulsor de importantes iniciativas similares en la amazonía peruana. Después de una larga trayectoria en el estado de Chiapas, se impulsan desde ahí y desde el 2007 dos diplomados en Oaxaca, Michoacán, Puebla y el mismo estado de Chiapas.

Los diplomados “Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües” se están ofertando en los estados de la República Mexicana antes mencionados, en convenio con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y bajo el cobijo de la Universidad Pedagógica Nacional. Esto, en el marco de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI). En todos los casos ha egresado una primera generación, se encuentra en curso la segunda o está por iniciar una tercera promoción.

Parte de los egresados, asesores y coordinadores de estos diplomados hemos constituido a nivel interestatal y con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) que, a su vez, se activa por medio de laboratorios que –con los mismos fines– son impartidos en el marco del Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco Pelletier del CIESAS.

En este proceso de formación, las reflexiones de tipo vivencial que se integran en este artículo son expresiones del mismo, desde la perspectiva de nosotros, como indígenas. En este caso, estas reflexiones abarcan al menos los siguientes ámbitos: en el escolar los aspectos lingüístico, de enseñanza y aprendizaje, de inclusión y exclusión educativas; en el comunitario la mirada desde la comunidad y hacia la escuela y viceversa, resaltando las marcas que sobre la ambivalencia han tenido las políticas castellanizadoras en nuestro país; y, en los ámbitos social, jurídico y político, la negación cultural y lingüística así como la explotación, la discriminación y la exclusión objetiva y subjetiva vividas.

Con estas trayectorias, que implican también la resistencia activa de los pueblos indígenas organizados y el ejercicio “por derecho”

y no sólo de facto de su capacidad autonómica y autogestiva, los profesores indígenas y los intermediarios no indígenas que nos acompañan comenzamos a ser escuchados por otros pueblos y algunas autoridades educativas. Todo ello para garantizar el ejercicio pleno de nuestros derechos individuales y colectivos, y visibilizar e instrumentalizar en nuestras lenguas y en español los conocimientos propios de la vida comunitaria y escolar.

Los diplomados y los laboratorios ya mencionados consideran el “interaprendizaje” no sólo entre indígenas y no indígenas sino, sobre todo, el que se da entre los educadores indígenas del estado de Chiapas y sus contrapartes en las entidades mencionadas. En estos espacios, los profesores no solamente nos apropiamos de los elementos básicos del Método Inductivo Intercultural de Jorge Gasché (2008a, 2008b), los cuales nos permiten investigar, explicitar y formalizar los contenidos y significados propios, integrando a partir de la actividad práctica los contenidos locales a los de las distintas asignaturas y el curriculum escolar, sino de una posición filosófica y política que asegura la participación comunitaria, concibe el diseño de materiales a cargo de los mismos profesores como un recurso para apropiarse de este método, y convierte el encuentro intercultural e interétnico en una experiencia que transforma la cultura escolar hegemónica.

Los intercambios de experiencias personales, educativas y políticas fomentan reflexiones sobre las propias identificaciones étnicas y docentes, donde están implícitos la implicación subjetiva (Bertely, 2000) y el “preguntar etnográfico” (Bertely, 2001) que conlleva este “interaprendizaje”. Para ello, en este artículo, los educadores y profesores indígenas relatamos “experiencias de vida y escolares tempranas” vinculadas con nuestra “configuración identitaria y donde, en consecuencia, la discriminación de *lo uno y de lo otro*”, en nuestras “narrativas escritas acerca de lo vivido en y más allá de las escuelas, está presente” (Bertely, 2001: 140). La recuperación de la experiencia escolar propia, como alumnos y docentes, parece marcar un punto de

partida que permite transitar hacia una educación inductiva intercultural que nos lleve a reconocer, al igual que a los no indígenas, los conocimientos y significados implícitos en las prácticas culturales que realizan los comuneros en sus territorios y con sus propios recursos, instrumentos y técnicas. Es ahí donde los niños y las niñas indígenas son socializados, como integrantes de comunidades y sociedades distintas. Y es también ahí, en estos territorios, donde los pueblos y comunidades nos estamos organizando para subvertir, en la vida práctica, las relaciones asimétricas y de poder a las que hemos estado sometidos después de una larga historia de colonización.

Los siguientes textos, producidos en las lenguas tseltal, zapoteca, p'urhépecha, ch'ol, náhuatl y nguiva –traducidos al español– dan cuenta de los aspectos antes mencionados, además de mostrar en nuestra propia voz, algunos de nuestros principales descubrimientos y transformaciones en colaboración intercultural.

**En la nueva educación intercultural para México se aprende haciendo, dialogando y pensando en la realidad de nuestros pueblos.  
I Chiapas-Oaxaca**

*Juan Guzmán Gutiérrez  
Educador tseltal (UNEM)  
Chiapas*

La Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM, A. C.) y educadores independientes dirigimos este breve escrito a los maestros y pueblos indígenas de México y del mundo que buscan vitalizar en sus praxis pedagógicas una “Nueva Educación Intercultural” así como depositar semillas en otros territorios, ya sea en la sierra, el valle, las planicies y otros lugares de esta tierra.

En nuestra experiencia con hermanos mixes de la sierra Norte del Estado de Oaxaca hemos aprendido a reconocer que nuestra formación en las escuelas oficiales no ha sido suficiente para resolver



los problemas educativos que se viven en nuestros pueblos. En estas escuelas se siguen ejerciendo el control y el dominio de los maestros sobre los niños. Lo mismo hace la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre los maestros, quienes se apegan a las órdenes, planes y programas de estudio nacionales y, por ello, no trabajan con la lengua. Nosotros vemos que faltan metodologías que ayuden en los trabajos pedagógicos y, para aclarar nuestras ideas, necesitamos reconocer los pensamientos y conocimientos de nuestros pueblos y escuchar las palabras de los niños, los hombres, las mujeres y los ancianos. Esto, con la intención de profundizar y ampliar en nuestra educación comunitaria.

En la formación de maestros en educación intercultural se encuentran distintas ideologías, creencias, posturas políticas, saberes, experiencias y lenguas, aunque como indígenas compartimos una misma cosmovisión sobre la integralidad que existe entre el hombre y la naturaleza así como experiencias vivenciales, pedagógicas, comunitarias y políticas similares que se viven desde adentro. Estos trabajos comparten la visión crítica de Jorge Gashé, que motiva la visualización y valoración de las condiciones positivas de los pueblos indígenas y que, de alguna manera, han sido violadas, desvalorizadas y fragmentadas pero que, en nuestro tiempo presente, persisten.

Sabemos que participan diversos actores en las propuestas educativas, de diferentes pensamientos, con intereses individuales, sin importar los derechos de los pueblos indígenas. Entonces, nosotros desobedecemos las órdenes que se dictan desde arriba y ayudamos a pensar y hacer una educación diferente, que incluya las enseñanzas de nuestro pueblo. Hablamos de pueblo porque la sabiduría está en todas las prácticas, cabezas, corazones, manos y pies que nos han permitido caminar en nuestra historia en y con la tierra. Esto nos une como hermanos mixes y mayas, y por ello, tenemos que luchar conjuntamente, en diferentes partes del mundo para desatar los nudos que otros han provocado en nuestras ideas, por nuestros sueños y la defensa de nuestra tierra. Reconocernos que formamos parte de una

cosmovisión diferente, entendemos y nombramos al mundo a partir de nuestra manera de hablar, y tejemos nuestros pensamientos en estrecha relación con la naturaleza.

Descubrimos que están vivos los valores positivos, conocimientos, saberes y actividades socio-productivas indígenas, por lo cual los maestros estamos revalorando la cultura, las palabras y los pensamientos que cultivan nuestro espíritu, en la relación Sociedad– Naturaleza y en los cosmos diferentes que dan vida a la existencia humana en nuestros pueblos.

En este trabajo, que hacemos desde abajo y desde adentro, con maestros tseltales, tsotsiles de Chiapas y mixes de la sierra norte de Oaxaca, se hermanan por la tierra y los trabajos en el campo que nos permiten existir a pesar de las grandes dificultades y las crisis económicas que padecemos en México. Estos puntos nos permiten distinguir el valor humano que tienen nuestras diversas prácticas socio-productivas, en el sentido crítico que damos a la educación.

Para la investigación y sistematización del conocimiento indígena, a fin de elaborar nuestros propios materiales educativos interculturales y bilingües, se hace énfasis en las prácticas donde se manifiestan los conocimientos y saberes indígenas. Esto ha permitido comprender la situación educativa que viven los niños, los motivos del fracaso escolar y lo que falta en la formación de los maestros para que puedan comprender dos universos contradictorios y contar con recursos didácticos adecuados que les permitan garantizar la calidad educativa en los pueblos indígenas.

Ahora, después de pensar, dialogar y aprender haciendo, los maestros hemos transformando las prácticas pedagógicas autoritarias y el “maestro-centrismo” para optar por una metodología inductiva intercultural que parte de las prácticas, los conocimientos y los significados comunitarios de la sociedad indígena. Con la investigación se están revalorando los saberes socio culturales que se explicitan en los materiales pedagógicos interculturales y bilingües que estamos produciendo, para que los niños en edad escolar que cursan la educación

inicial, preescolar y primaria, fomenten sus prácticas socioculturales y comprendan la importancia de relacionar el conocimiento con la vida y el trabajo.

Pensamos que “la escuela va con la vida y el estudio con la producción”, porque es posible estudiar la praxis socio-productiva de la sociedad indígena para conocer los recursos de la naturaleza y los procesos implícitos en la actividad, los cambios y las transformaciones de estos recursos hasta convertirse en productos, así como el modo en que se satisfacen nuestras necesidades dependiendo del gusto y estilo de vida cultural de los pueblos indígenas.

Con este trabajo continuamos sembrando y compartiendo la experiencia de cómo se aprende a luchar y decidir conjuntamente con los pueblos. Hacemos una educación que permite entender los problemas reales que están viviendo nuestros pueblos por los conflictos interculturales que enfrentamos; abrir nuevas miradas para saber que compartimos esferas iguales y otras son diferentes; y cuestionar la creencia de la igualdad que dio origen a la aculturación y desvaloración de los conocimientos indígenas. A lo largo de la historia nos hicieron creer que todos somos iguales, eso nos lo dijeron. Pero los no indígenas nunca nos han mirado o tratado en igualdad de condiciones y, por eso, la Nueva Educación Intercultural que proponemos se aborda con un sentido crítico. Porque pensamos en “otra humanidad” y no en un humanismo al modo que lo hacen los señores capitalistas y las políticas neoliberales, los cuales se declaran solidarios, proponen una educación intercultural “para” los indígenas, dictan cátedras e imponen un modelo idealizado que armoniza los conflictos interculturales sin considerarnos. ¿Qué requerimos y se quiere de nosotros para acompañar la educación de nuestros hermanos? Y ¿cómo podemos enfrentar las situaciones críticas que estamos viviendo indígenas y no indígenas a consecuencia de la dominación occidental y los intereses de las políticas neoliberales?

Es aquí donde tenemos que aprender haciendo, aprender a mirar y escuchar las palabras de nuestros hermanos mixes y de otros,

cuando ellos ven a la “Educación Intercultural oficial como enemiga”. Entonces se vislumbra el camino jurídico y político de nuestros trabajos, para formar a nuevos compañeros maestros y aprender a reconocer los problemas y las capacidades que tenemos. Queremos hacer un trabajo con los pueblos hermanos que nos acompañan en la construcción de una educación que atienda las necesidades de personas que crecimos en esferas comunes pero distintas, con cosmovisiones similares sobre este mundo.

Estas esferas consideran aspectos fundamentales que caracterizan las diferencias sociales, lingüísticas, geográficas y territoriales que nos permiten entender los diferentes estilos de vida y de comportamiento de las sociedades indígenas. Pero, en los pensamientos filosóficos indígenas, todos entendemos la transformación del mundo en íntegra relación con la naturaleza. Este no es un trabajo fácil, sino un proceso largo donde se necesitan personas con capacidades de sentir, pensar, escuchar, mirar, decir, hacer y vivir en y con el pueblo, que no se parecen a los burócratas de la educación. Los problemas sociales, económicos, políticos y académicos se debaten desde arriba, en las esferas intelectuales que trabajan para mantener el poder, formulando ideas que pueden vender en los medios de comunicación.

Ahora tenemos que aprender a decidir desde nosotros mismos como pueblos indígenas y los maestros tienen que romper con las viejas estructuras que sembraron en ellos las escuelas oficiales y el pensamiento liberal. ¿Para qué sirve mantener esos pensamientos que enferman el espíritu humano y han individualizado a las personas? Parece que la gran mayoría de los licenciados en pedagogía estudian teorías del aprendizaje propias de la psicología genética europea y anglosajona a las que importan el dominio y control de las personas sobre el objeto de conocimiento y, en pocas palabras, el dominio y control del hombre sobre la naturaleza. Esto oprime las personas y los pueblos indígenas que, como los nuestros, no encajan con los artificios de la escuela. Es aquí donde nosotros como maestros, en inter-aprendizaje, tenemos que aprender haciendo, en los territorios donde

viven nuestros pueblos y en contra de la sociedad que nos oprime. Juntos podemos construir en el camino una educación que despierte a los niños, estudiantes, maestros y especialistas así como a los indígenas y no indígenas en general.

**Tey Ta Yach'il Snojtesel Jun Ya Staj-Sbajik Te Cuxlejaletike Yu'un Mejikoje Jaxan Ya Snopik Spasel Te A'telil, Xkópojik Ta Tsojol Te Binut'il Ay Skuxlejal Te Jlumatique**

Te jnoiptewunejetik yu'un te yach'il snopojibal jun ta mejikoje, sokik te yantik jmojlolabtik, mach'atik pijtipit ayik laj spasik ja' in tsijbabil k'op ta stojol te yantik jnoipteswanejetik sok te bats'il wuniketik ta mejiko ja'nix jich te ta sk'oblalul ta spajmal bajlumilal, mach'atik yakal spasbel ta lek te ya'telik yu'un te yachil snoptesel, jaxan banti ya staj sbajik sok te yantik kuxlejalil binut'il te sna'ojibal yuún te yan lum k'inal, jich nix te bunut'il ya yijkitesik te sna'ojibal yu'unike ta yantik lumk'inal, manchuk nix me ay ta huita, ta slomlej, ta spamalil k'inal sok ta yantik lum k'inal ta bajlumilal.

Te binti komon jnopoikotik sokik te jbankil kijts'inabtik tey ta ajkól k'inal ta Oaxaka, laj komon tajkotik ta nopel te bunut'il joptesbilotik tey ta kaxlan nopojun, ma'ba ya xtujun ku'untik ta xchajpanel te wokoliletik ta jlumaltike. Bin yu'un, jaxan teynix haj ya stuybeyik te sp'ijil yo'tan te biktal alaletike te binut'il ya xjuk yochelinbel sbaj ta skuxlejal. Jichnix yakal spasbel te jtujuneletik tey banti tulan skóblalul yu'un te snojptesel jun ta spajmal jlumaltike, jaxan te jnopteswanejetik u'untaybilibik ta stojol te skuxlejalik k'alal ja'nax ya yak'ik ta ilel te bintik chapbil ta skópik te niwuak kaxlanetik ta sk'oblalul yu'un te snopojibal jun, janix jich yuún ma'ba ya ya'ik ta nopel te sk'op jme'tatik. Jaxan te jo'onkotike ya jtajkotik ta ilel te binut'il ya sk'anto pasel te sbejib te ya'tel jnopteswanej, soknix ya skán ya stojobtesik te sna'ojibal yu'unike banti ya to stajik ta nopel te tulan sk'oblalul te snopojibal te jme'tatik ta jlumaltike, sok sk'an ichel ta muk te sk'op biktal alaletike, te wuinik-antsetike sok te jtatiketik. Tulan

sk'oblalul te sna'ojibla jlumaltike ja'yun ya yich' ak'el ta ilel sok jamaluk te sp'ijil yo'tan te bik'tal alaletik banti ya stajik ta nopel k'axel tey ta snopojibal jun.

Na'ojkotik te bayelik te mach'a ta a'tel tey ta yachil snojptesel jun, banti bayel ta chajp p'ijilal, sok ma'ba junuk yo'tanik, sokik te mach'aj ma'ba tulan sk'oblalul te yichel ta muk te jlumaltik ban k'alal bats'il winikotike. Jaxan te jo'onkotik ma'ba ya jch'ujunbekotik te skóp te ajwualitetike yakal jkoltaybelkotik ta snopel sok spasel te sbejlal te yach'il snojptesel jun te banti ma'ba pajaluk son te yuún kaxlanetike, ya xhilot te binut'il ya snojptesotik sok sp'ijil yo'tan te jlumaltik. Jaxan bin yu'un ya xk'opojonkotik ta stojol te jlumaltik, laj tajkotik ta ilel te sna'ojibalik yu'une ya xchiknaj ta ya'telike, ta sp'ijil sjol yo'tanik sok ta yok sk'abik, te ja' tugin yu'unik tey ta skuxlejalik ta lum k'inal. Jaini junme pajal ya jtajtik ta ilel son te jbankil kijtsinabtik mixe sok te tseltaletike, tsotsiletike, ja'me yu'un junpajalme ya sk'an ka'betilik yipal ta stojobtesel te snopojibal ku'untike, chikan jay chajp jmojlolaptik, te bin ya jk'ankotike ja bunit'il ya ka tilikix te sna'ojibal a wu'unike banti jun pajalukme ya jkoltay jbajtik ta skanantayel te jlum kinaltik. La jtajkotik ta ilel te yanmeaj te sna'ojibal ku'untike, te binut'il ya xk'opojotik, ya bijiltaytik te bajlumilal ja'nixme jich ya st'im s'ak'sbal te sna'ojibal ku'untik son te swinkilel lum k'inal.

Te jnojpteswanejetik yakal snopbelik binut'il ya yich yak'el ta nopel jun ta cha'chajp kuxlejalil, banti ya staj bajik cha'oxchajp snopojibal yu'unik, bintik yak'ojik ta yo'tanik, binut'il yak'oj sbajik ta u'untayel ta xchapel sk'opik, sok te bintik ya sna'ik spase, manchuknisme chikan jay chajp yak'oj sbajik te bats'il winiketike jun pajalme ya jtajtik ta ilel te bajlumilal sok te snopojibal ku'untike, te'ma jun pajal te jkuxineltik, xch'ijytesel te p'ijilal, jichnix binut'il pajal yomol te jlumaltike. Te a'teliletike yu'un snopel june, jun pajal ya staj sbajik sok te bin ya yak ta ilel te Jorge Gaxché, ya stijbotik jajchel te yutsil ko'tantik yu'un ya ak'aj kichtik ta muk te slekil skuxlejal te jlumaltike, manchuknixme uts'inbilix, labanbilix, xojt o xojt ay te slekil skuxle-

jalile ta jlumaltike, jaxan yo'tik ya jyajtik ta ilel ta yutil te jlumaltike. Jich abi binut'il laj tajkotik ta ilel te aytonix kuxajtik te lekil kuxlejalil, sok te sp'ijil sjol yo'tanik yu'un te ya'telike te jlumaltike, jaxan ja yu'un te jnopteswanejetik yakal yichbelik ta muk te stalel skuxlejal te jlumaltike, te sk'op, te sna'ojibal yu'unik banti ya xch'ijtes te yutsil ko'tantik sok te jlum-k'inaltike soknix te jay chajp te sna'ojibal te jlumaltike te ja'me ya yabej skuxlejal te swuinkilel te jlimaltike.

Te bin yakal jpasbelkotike jajchemtalel ta yutil yok sk'ab jlumaltik, sokik te tseltal, tsotsil jnojteswanejetike ta Chiapas sokik te mixejetike tey ta ajk'ol k'inal yu'un Oaxaca, jun pajal ya staj sbajik te skuxlejalik sok ta ya'telik ta slum skinalike te ja'me yak'oj kiptik manchunixme hay wokolil sok k'alal xwok te stakin te jlumaltik mexikoje. Ja'nixme te bin laj tajtik ta halel ya xchiknajtes te yutsil jkuxlejaltike sok te ka'teltik, skínojel ka'teltike, pisilme ja' ini tulanme sk'obla ya xhilot k'ala yaj chijtestik te sp'ijil ko'tantik ta snopel te june.

K'alal ya lejkotik te sna'ojibla jlumaltike ya ts'ibaykotik, yuún ya xtujun k'alal ya yich pasel te bintik ya xtukin yu'unik ta snojptesel te biktal alaletike tey ta snopojibal jun ta cha'oxchajp k'op sok kuxlejalil, ya xhalot te tulan sk'obla te stalelik son te chikan jay chajp a'teli ya xpasot yu'un teyme a ya xchiknaj te sp'ijil sjol yo'tanik te jlumaltike. Jichme ya yak ta na'el te binutíl ay swokolik te biktal alaletike, te bin yu'un ma'ba ya xba j huitsaj te snopel yu'une sok binti xan ya sk'an pasel ta snopojibal yu'un te jnojpteswanejetike banti ya yixbe ta muk stojol ta cha'chajp stojol kuxlejalil jaxan jich nixme chapaluk te bintik ya xtujun yu'un ta xch'ijtesel ta lek te slekil snopojibal jun ta jlumaltik bantik najinemik te batsil winiketike.

Jich abi laj tajkotik ta nopel, k'opojonkotik sok laj jnopkotik ta spasel, te jnojpteswanejetik las sk'atp'unik te ya'telik k'alal jach yak'ik ta ilel te snopel jun la yich'ik ta muk te stalel skuxlejal, sna'ojibal yu'un te slum sk'inal te batsil wuiniketike, ma'ba ja'ukix te jchopol jnopteswanej banti ya stuqueltay sbaj ta snojptesel te biktal alaletike, binutíl ja'uknax ya sna' bayel. K'alal jach jlejkotik te sna'ojibal te jlumaltike jachme kilkotik te sk'oblalul te sna'ojibal te jlumaltike banti ya xchik-

natesot tey ta yach'il junetik te ya xtujunta ak'el ta ilel ta cha'oxchajp k'op son kuxlejalil, jach me jpaskotik te atelile yu'un ya stukintesik te biktal alaletik mach'ajtika yakal ta jajchel snopel te june, sok jichme ya xjach snopik spasel te stalel skuxlejal slumal sok ya yichbe sk'oblalul te skuxlejal son te ya'tel ta sp'ijil yo'tan.

Laj tajkotik ta nopel te bantik te snopojibal june ya sk'an ya yak ta ilel te kuxlejalile, sok te bin ya xnopote pajaluk ya xhilot te ateliletike jaxan ya xju' ta ilel te snopojibal ku'untik sok te ateliletike ta jlum k'inaltike, ya xak'ot ta nopel te jay chajp te ste' xch'ajan ta jlumk'inaltike sok te binut'il ya yichtiklan pasel k'alal ya jtukintestike ta jwe'el kuch'eltike jichnix binut'il smulanijik sok yak'ojik ta ilel te jme' jtatik.

Jich ya xbajt kijkeskotik te st'unbal te yach'il snopojibal june son xan yantik mojlolabtik ma'ch'atik yakal snopbelik ;te binut'il ya jnoptik xchapel te jk'optik sok te jlumaltik, yu'un ma'ba ya kichtik ut'sinel aj? Yakal jpasbelkotik te binut'il ya sjamaltesbotik kinal yu'un jichuk ya jtajtik ta ilel te wokolil ta yutil jlumaltike skaj te jti'tinbaj o'tanil sok te jaxlanetike. Jaxan jichme ya xjach kinal sok te ma'chatik jun pajal ya jatajtik ta ilel te kuxlejalile, sokxan ek te ma'chatik ma'ba pajal ya jatajtik ta ilel te kuxlejalile, sok ya sk'an ya jnopkaiytik bun yu'un te la yak'ik ta na'el te jun pajalotike jicheme jajch ta chiayel te jatleltike sok te sna'ojibal yu'un te bats'il winikwtike laj jk'ayinbetik te skuxlejal te kaxlanetike. Jich hajchemtalel yalel k'alal binu'til la yakik ta na'el te xkuxlejalile te bnti jun pajalotikla, jich la yalbotik ta jtojoltik. Jaxan te jkaxlanetike manixba pajal ya yilotik'aj sok te smojlolabike sokbal pajal ayukotik che, ya yu'un te jo'onkotike yakal ka'belkotik ta ilel te tulan sk'oblal k'alal ya kiltik cha'jechel te kuxlejalil tey ta yach'il snojptesel. Jichme la jtajkotik ta nopel ta stojol te swinkilel lum k'inal yu'un ma'ba juchuk xan ya xhayin te kuxlejalil binut'il yakal yakbelik ta na'el te jniwuak jk'ujlejetik sok te binut'il ya xp'olmaj xan haj te stak'inike, jaxan ya yal sbajik te k'axlom lekil winiketike, ya yak koltayel ta stojol me'bal ho'bol, ya spasik ek te bantik ya xnojteswuanik ta cheb kuxlejalil ta stojol te bats'il winikwtik, tulan yax xnojteswuanik te binut'il ya sk'an ya slamanik te wokolil ta xcha'chajal te



kuxlejalil, jaxan ma'ba yich'oj ta yo'tanik ¿te bin ya jk'antike sonkik ya xtukin yu'unik ta snojtesel sbajik te jabankil kijts'inabtik? Sok ¿bin-t'il ya xjuk jchajpanbeltik te wokolil banti ma'ba jauknax te bats'il wunik, sok ek te kaxlanetike ta stojolal k'alal kakoj bajtik ta u'untayel ta stojol te jniwuak k'ujlejetike yu'un jiche xan ya xp'olmaj a te stak'inike hay yach'il xchabil sk'opk?

Tey me ya xjach jnoptik yilel yu'un ya yich pasel, sok ya jcha'm kaiytik te sk'op jbankil kijts'inabtik mixe, son te yantik xan mojlolabtik k'alal ya stajik ta ilel te ma'balekuk teme ya ch'ijtestik te sp'ijik jol-ko'tantik te xcha' chajpal cuxlejalil teme u'untaybil ta ajwualil te snopojibal june. Teyme jach kilkotik abij te kochetik ta xchapel te ka'teltik yu'un ak'aj yich' nojtesel yantikxan jmojlolabtik sok ak'aj stajik ta nopel binut'il ya yich chajpanel te wokolil, sok syomel kiptik. Pajal ya jk'an jpaskotik te a'telik son te jbakil kijts'inabtik mach'atik yakal sjokombelonkotik te xch'iytesel te snopojibal banti yas xtujun ta xchajpanel te wokolil sok te jmojlolabtik mach'atik colemik ta sejpesejp lum k'inal, bantik tema pajalik te sna'ojibal yu'unik ta bajalomilale.

Te wojk'owojk' kuxlejalil ya xtajot ta ilel te bintik tulan sk'oblal jaxan ma'ba pajaluk sok te yantik k'opetik, lumetik banti yabotik jnoptik te yantik xan kuxlejalil sok ayinel ta bajlumilal te jmojlolabtik ta bats'il wunik. Jaxan te ta sna'ojibal sok sp'ijil yo'tanik te jbats'il winiketike, jun pajal ya jtajtik ta stajik ta na'el te binut'il ta jelunel ta bajlumilal sok st'akojbaj k'axel ta ch'ul lum k'inal bantik kuxajemotik. Ma'ba ya jatajtik ta ilel ta junax k'ajk'al, jaxan jalme te sbejlal te sna'ojibale, te ma'ch'atik lom lek yo'tan ya staj ta ahiyel, yilel, snopel, ya spas te a'telil binut'il ya pasik te ta yutil slumalike, ma'baj spajuk sok ma'ch'ajtik jukuliknas ta ts'ijbayel te bintik ya yich pasel te ta snopel june. Te wokoliletike ta spajmal swinkilel lum k'ina, ta skaj te sp'olmal tak'ine, sok te xchapel k'opetike ya spasik lumto ta ajk'ole banti ayik te ajwualiletik son te p'ijil wukikwtike, tey a me to banti hay te yan wojk' ya xa'tejik ta stojol te binut'il ya xayin te yu'elike, xchajpanbel te sk'opik yu'un ya yak ta ahiyen te ta jpuk k'op jun, ch'ox tak'inetik, sk'elol lok'ojetik.

Ja' yu'un te yoktike ya jnoptik jajchel ek ta yochinel jbjatik ta spajmal jlum sk'inal te bats'il wuiniketike te jnojpteswuanejetike sk'an ya sjeltay te snopojibal yu'un ja'tik te bintik otsbota ta schijnan yu'un te jkaxlan snopojibal june, sok te bin yak'ojix ta sjol te binut'il ya yutin te smojlol ta bajlumilale. ¿ban ya xtujun teme jich nix ya ka'tik ta joltik te sp'ijil kaxlanetike, ya nax yots'bej xchamel te slekil xch'ujle sjol yo'tan te jamojlatik chikanis ta hilel de pijt a pijt ayotikixe? Te'ma spisilik te ma'ch'aj yakal snopbelik binut'il ya xnojtesgunike ta kaxlan snopojibal june yakal snopbelik te sp'ijil kaxlanetike bantik janax tulan ya st'ujyan sbaj t ata sjol sbak'etal te wuiniketike, janax yakal yilbelik bin ya skan pasel ta stojol te wuinik antsetik sok ja'nas ya yich nopel te bintik ya xha'ot ta nopele, banti ya snopik yuts'inel te smojlole son slum sk'inale. Te snopojibal yu'unike ya yuts'in te wuinetik antsetik son swuinkilel te slum sk'inal te batsil winiketike ta skaj te ma'ba jun pajaluk te jkuslejaltike sok ma'ba ya xoch haj te bentik hay ta snopojibal junetike. Ja' yu'un te jo'onkotike komon yakal jnopbelkotik, teynix binut'il ya xju' jpasbelkotik ta jlumaltike jich binut'il ya xju' jkoltaybel jbjatik sok te mach'atik yakal yuts'ibelotike. Teme jun pajal ayutike komon ya jpastik te sbajlal lekil snopojibal banti ya sjanbe sit te alnich'anetik, jnopojeletike, jnojpteswunjetike sok te ma'chatik ay bin snopojikix ta lek manchunixme kaxlan sok bats'il winik.

### **La fraternidad cultural en el proceso de interaprendizaje**

*Alfredo Martínez López  
Profesor zapoteco  
Oaxaca*

Durante mi convivencia con compañeros indígenas de otras etnias encontramos varios puntos de cohesión que nos unen por permanecer a la misma nación indígena. Una de ellas es la lengua, como un lazo de identidad y unidad entre compañeros zapotecos, mixes, mixtecos y chatinos. En nuestros encuentros se generan inquietudes,

como el comparar palabras y nombres en las lenguas de cada uno de nosotros, creándose un ambiente de confianza y familiarización entre todos. En momentos como estos agradezco la herencia cultural y lingüística que mis padres me heredaron, a pesar de que en las primeras etapas de mi vida no me consideraba indígena ni daba importancia a mi descendencia; cambié cuando conocí que hay miles de pueblos originarios que aún persisten, no sólo en México sino en el mundo, que defienden con orgullo sus raíces.

Los mestizos que han acompañado nuestro andar, nos han demostrado y proyectado conocimiento, firmeza y arraigo en cuestiones indígenas. Esto me inyecta entusiasmo y, conforme los he conocido, aseguro que ya se sienten parte de nosotros. Fueron estas las condiciones que nos permitieron llegar a la meta de concluir con los diplomados de la REDIIN de una manera satisfactoria, para cada uno de nosotros y para los niños y niñas de nuestras comunidades en donde validamos nuestros materiales.

Con la intervención de los acompañantes de la UNEM, el interaprendizaje se hizo aún más enriquecedor, porque desde un primer instante se me abrió el pensamiento de que no estamos solos en este sendero de propuestas alternas para la educación y la reivindicación de nuestros pueblos. Para mí, sus experiencias fueron un ejemplo a seguir. Cada vez que ellos explicaban y nos orientaban en la Metodología Inductiva Intercultural, me imaginaba cada una de sus palabras en la realidad práctica expresada en sus aulas y comunidades, y me figuraba a sus alumnos trabajando con ellos. Esto funcionó como un respiro de energía y entusiasmo para trabajar con mis alumnos, aparte de sentir un orgullo hacia ellos y las comunidades tsetal y tsotsil de la cual provienen nuestros acompañantes, por enfrentarse y poder negociar con el sistema educativo a favor de sus necesidades étnicas.

Los espacios de interaprendizaje son muy productivos y siento que deberíamos buscar los mecanismos para dialogar entre los diferentes pueblos indígenas existentes en el mundo, para compartir sen-

timientos y no pensar que estamos solos. Somos un mundo presente y hay que hacernos notar, no somos folklor sino pueblos vivientes.

### **Dizaá Xtee Yaguish, Ndua´A. Icuá Lo Gits Loc Ni Sbseda Ru´U Xcuel Ni Raa. Raatuc De Bun Guch Na Par Gac Zaán**

Naré na tib bun guch, ni la Yaguish, tib lad Baac, xtee guch ndua´a. chíí set nisia, de xpungula bsed na dich xtil, cun dizáa. Ne bsedrua dich xtil, te chi ni guslo raa xcuel, ratuc de mnin rue dich xtil, seisa chi gua xcuel nduáa, parti tes ca seda inie´e, dizáa. Chi guc rua mnin cut rulastia niseda xa rban bun lacháa, xi rundeb china tib lani, o xa ruede xpungula dich. Parti andre´e, cut racbesactia xa rban de bun guch. Andre´e, na xcuel, rseda de mnin, xtee ralotuc guch, anru ba nana dec rsac de ni rsed de xtadnu cun xnanu don. Dec na par gacben de xtichdeb par chale idilnu xcalbannu. An de mnin ba rcablasden idieden guchlachdeng chagandeng tsun guch sit. Runa xjab dec na par ichacben dich xtil te ichuen dich cun de bun sit, salesa ichapnu de xirstenu per cut ibanu sic bun gísh, cut yanlasnu cali na guchnu, tuna xtadnu, tuna xnanu, cali sednu. Rsac lasa rgie lo de mnin ni rseda dec racneden xtadbeb run tsun lo giish, o de chaap ni racné xnanden, de ruii na par isuslon te ichacberun xi rac lo guchliu.

Chi ni gua´a xcuel roó, gucbe´e dec de ni caseda cun de bun ni sed de stuib guch, bchelnu sian bgu ni nas sa´an, te pur nan bun guch. Rac sa´an pur dich ni rchuen. chi bchasan ca nabdichnu xra rnin nde´e, xra stib nde´e, secsi ba rumben de sa´an. Andre rnie xtios lo de xpungula ni bsed na rnie dizaa, rstios sa ladeb bseddeb na rumbee xi run de bun lacha´a.

Sic set nisia ca xal bislua dec nu siandux de guch, chiru na par ichamben tu na de xpungulnu. Casedsaca xtee de bun gish, a bliudein dec nandein xa rban de bun guch, rsaclasa runbe ladeb, ba rundeb xjab sic don.

Sti de mied ni set sit, bliudeb ni nandeb, andre´e, nana dec cut suguatia tubsia, cun xtsun ni cayuna, runsaca xjab sic ladeb, dec na

par gunbe de mnin de rtsun ni rac lo guch lachdeb, gundeb ni nan de rtad deb cun xnandeb, gacbedeb xtichdeb, te par chi chu chi, iliusacdeb de xindeb loc ni nandeb.

### **Los caminos y las resistencias para ser educador comunitario intercultural, II Chiapas-Michoacán**

*Manuel Hernández Jiménez  
Educador tseltal  
Chiapas*

Les voy a contar la historia, desde mi infancia hasta ahora, con respecto al tipo de educación que recibí desde preescolar hasta la preparatoria. Todo esto pasó del año 1990 al 2004. Me acuerdo muy bien que yo no quería ir a mis clases de preescolar porque no podía estar sin mi mamá, pero poco a poco me fui acostumbrando y lo peor es que yo no sabía lo que me estaban haciendo. Solo me acuerdo que mi mamá me decía que yo tenía que aprender a leer y escribir porque no quería que yo fuera como ellos, que no sabían leer. Y cuando pasé a la primaria yo tenía mucho miedo porque mis tíos me decían que los maestros de esa escuela eran malísimos: “porque te castigan y te pegan si no aprendes rápido”. Y tenían razón, porque a mí también me castigaron mucho, me pegaron y a veces no me dejaron salir al receso porque yo no aprendía.

Teníamos un compañero que era el más grande del grupo, se paró y le dijo al maestro: “Si tanto te interesa que aprendamos ¿por qué no nos repites el ejemplo que te pedimos?”. El maestro se enoja, lo agarra, le pega con el cinturón y lo hace levantar de la mesa; lo dejó así, sin receso. El maestro nos pedía tapas de refresco y piedras con el pretexto de que lo ocupábamos para hacer matemáticas, y sí lo ocupábamos para eso. Pero solo esperaba a que nos salieran mal las cuentas y nos hincaba sobre esas corcholatas o piedras, según lo que hubiéramos llevado. Nosotros nos quejábamos con nuestros padres,

que no le entendíamos porque él solo se podía comunicar en español con nosotros, y nosotros no entendíamos el español.

Pero ahí no termina, también nos enseñó a despreciar nuestra propia cultura, incluso a avergonzarnos de nuestros padres, porque nos decía que nosotros, los que asistíamos a esa escuela, debíamos de aprender de la cultura invasora. Esto, porque: "... Los que trabajan el campo son el atraso del país. Y también nos decía que nosotros debíamos olvidar nuestra lengua materna, y yo creo que esto me perjudicó en mi vida personal, porque me cohibía mucho; me daba pena hablar en la lengua materna cuando salía a pasear a la ciudad con mi papá. Como consecuencia de los castigos corporales yo me volví un ser humano sin sentimientos, le guardaba rencor al maestro, me aislaba y tenía baja autoestima. Aparte de los golpes propinados el maestro me decía que yo no valía nada. Cuando pasé a la secundaria la situación mejoró en algo porque solo nos pedían no hablar en la lengua.

Fue como al tercer semestre de la preparatoria cuando nos llegaron a dar pláticas sobre la importancia de la lengua materna y su gramática, pero a pesar de que yo no le daba importancia al asunto, pude aprender algo. Como ya se hablaba de interculturalidad, en la graduación nos hicieron vestir con la vestimenta regional. Unos estaban entusiasmados porque les había gustado la idea, pero a mi no me gustaba para nada esa petición y, junto con otros compañeros, decidimos no graduarnos. Luego fuimos por los documentos, pero yo decía que yo era indígena en teoría, porque en la práctica era otro. Esto lo digo, porque algunos compañeros de trabajo me preguntaban de dónde era, yo les decía que hablaba tseltal, pero cuando me pedían que les dijera alguna palabra en mi lengua yo no lo hacía, con el pretexto que lo investigaran y que yo no era su diccionario. Yo estaba consciente de que no era eso, sino que me daba vergüenza hablarlo.

Por fortuna, alcancé a entender que todo lo que me dijo aquel maestro no era cierto, y que tampoco era idea de él, porque a él también lo formaron así. Lo peor de todo es que acabaron con sus principios culturales, de tal modo que se llegó a despreciar a sí mismo. La

sociedad dominante no hace otra cosa que estar en contra de tus hermanos y de ti mismo.

Yo le agradezco mucho a los compañeros de la UNEM que me hayan permitido aprender con ellos que la cultura propia es lo más importante. Ahora estoy orgulloso de ser indígena y, se podría decir, de poder compartir con mis compañeros de Michoacán esta experiencia intracultural. La verdad es que yo siento ese cambio en mí. Con solo decirles que amo a mi cultura y a mi mismo, porque si uno desprecia a su cultura es porque se odia como persona. Esto es para que nos demos cuenta hasta dónde ha llegado la escuela oficial.

Con esto no quiero decir que la escuela sea mala ni mucho menos, ni que mi cultura sea la mejor, no. Pero, ¿qué pasaría si nosotros dejamos los golpes y los castigos verbales o corporales a un lado y nos ponemos a aprender de las dos o más culturas? ¿No creen que el mundo sería más rico en conocimientos?

Por eso, yo les extiendo la invitación a todos los compañeros que todavía siguen con esta práctica educativa a que experimenten con otros métodos de enseñanza, porque la verdad a mí me ha funcionado y no he tenido problemas con los niños, mucho menos con los padres de familia, porque yo no les impongo nada. Todo anida en la actividad realizada por los comuneros en sus propios territorios. Yo no les enseño a pelear, mucho menos a discriminarse entre ellos, y todo es gracias al Método Inductivo Intercultural. Ahora puedo decir que los niños pueden aprender a valorar su cultura y su vida, y a reconocer que hay otras culturas indígenas de igual valor que la de ellos.

¿Por qué les digo esto? Porque lo he vivido. En una ocasión, cuando salí de la escuela y me fui para mi casa, mi mamá me dijo que había regresado una madre de familia y le había dicho que estaba agradecida conmigo, porque su hijo ya sabía leer y escribir en su lengua materna y en español, y aparte de eso, la ayudaba en los trabajos domésticos. Por eso tenía buenos comentarios sobre mí y, además, su hijo ya no recibía golpes.

Yo no busco que me alaben, solo quiero que mi cultura no se pierda, que los niños no sufran lo que yo sufrí y que puedan valorar ambas culturas. Claro, esto implica más esfuerzos, porque necesitas estar más tiempo con la comunidad donde trabajas, colaborar, participar y, más que nada, practicar los trabajos comunitarios para tener herramientas pedagógicas con los niños. Porque bien sabemos que, nosotros como maestros, no podemos hablar de actividades o temas desconocidos, ya que no los podemos desarrollar, ampliar y mucho menos enseñar. Debemos partir de lo que el niño y la niña conocen. Si partimos de lo desconocido, ellos no nos van a entender. Debemos partir de su entorno y la integridad entre sociedad y naturaleza para así profundizar en los significados y conocimientos propios, y luego enseñar otras cosas. De esto se trata el Método Inductivo Intercultural. Es un gusto compartir con ustedes esta experiencia vivida desde un rincón de Chiapas. Saludos a todos y buena suerte.

### **Be Jetik Sok Skúhtesel Wokolil Yúun Te Jnopteswanej Ta Jlumaltik Sok Nix Yantik Lumetik**

Yaj cholbeyex a ya'eyik te bin unt'il k'axon ta nop jun ta jtutil ta preescolar k'alal ta preparatoria. Ja' k'ojt ta pasel ta chan bajk'sok lajune'b yo'lajun winik ja'bil kalal ta jo'bajk' sok chane'b ja'bil ya to jna'ta lek te ma'jk'an yax bojon ta nop jun ta preescolar yu'un ma' xk'ax ya ka'ey te ma' jok te jnane k'un k'ayon ha sok te binti k'ax ma'lekuke jo'on ma'ya na'bin ha te nok'ol yutbelonike ha'nax ya jna' te k'alal ya yalbon te jnane yu'un yalaj sk'an ya jnop te june yu'un malaj jichuk ya sk'an ya hilon te bin ut'il ma'snaik june. Jaxan te k'alal so'lon ta primaria bayel ya xiwon yu'un ha'te jtajun la yalbon te jno'pteswaneje k'ax boliklaj ya laj yuts'inat sok yalaj smajat te me malaj ka nop ta sabaltike melel nix a te bin la yale ja'nix jich la sma-jonik bayel ek sok baeltik ma'laj yak'onik lok'el ta uch'el yu'un malaj xno'p ku'un te june jtul muk'jmolokotik la stek'an sba la jyalbe te jno'pteswaneje te me melel ya ka k'an yaj nopkotik te june bin yu'un



ma' ya ka cholbotkotik jk'axelxan te no'ptesele te jnopteswaneje ma'lek la ya'ey ilin la smaj sok xchu'kil chu'te laj ya'bey sk'ech te juktaji'bal ma'laj yak'lok'el ta u'ch'el. Ya sk'anbotkotik smakil refresco sok bik'taltonetik yuun laj yaj nopkotik ajtal a jaxan ja'nax ya sma'liy te me ma'lek lok' te katalkotike ya skejanotkotik a. ya me sk'ot kalbeykotik te jme' jtat kotike yu'un ma' jna'beykotik stojol te kaxlan k'ope sok nix la snoptesotkotik ta yi'lubtayel te jtalelkotike sok ta yix-tak'optayel te jme' jtat kotike ya yal te ja'laj lek ya jnop bey kotik stale te jkaxlanetike yu'un te jo'otkotike ya laj jpatiltes te lumalkotike sok ch'ayuc laj ta ko'tankotik te jk'opkoike. Bayel la sjinbom te jkuxlejale bayel laj nak'jba sok k'exawon ta k'op ta k'opojel te k'alal lok'on ta paxyal ta muk'ul lum sok te jtate, skaj te majel k'atajon ta bolil winik ma'yuk bin ti lek ya kil ya ya'bon kilinba te jnopteswanejetike laj pit jba ma'lek laj kil jba ek yu'un laj yalbon te malaj ayuk binj tuk, k'alal so'lon bael ta secundaria ja'xanix ma' ak'otot kotik ta k'op ta tselal. Ta yoxe'bal wakwake'b u' yu'un te prepa k'ojotkotik ta jalbeyel te stulanil sok stojil ta ts'ibayel te jk'opkotik manix ba laj k'an laj kil a ja xan lato nix jnop xu't' ayix ta jalel a te interculturalidad k'alal lok'okotik ta nop jun laj yak' jlapkoyik te bin ut'il sk'u spak'te jme' jtat kotike ma'laj jk'an laj lap sok chaoxtul tej molola'b ta nopojele patilto k'ot jtam te junkoike, ya kal jba te indijenajon laje, ma' spasiluk ko'tan kalal te jmolola'b ta a'tel ya jkobon cha'ox p'al k'op ta tselale ma'ya kalbeyic ja'nax ya kalbey a te ma' xcholoji'balukon k'op yu'unike skaj te ya k'ex tej k'opojele patilto laj ta ta nopel te spasil te bin ti laj yalbon te jnopteswaneje ma' meleluk sok manix ha'uk stalel a nojptesbil ek te binti k'ax ma'lekuke stukel ji'n taj ya'lel ma' ya sk'anix sba te jkaxlanetike mayuk binti yan ya spas ja'nax ya ya'bat ja wilintay te a ts'umbale sok te ha kuxlejale. Bayel ya ka'bey jokoyal te jmololab ta UNEM te la ya'bonik jnop ta pajal te sk'olal te jtalelkotike yo'tik k'ax lek ya kaey te indigenajone sok nix te talel k'axel ya jnop-bey jbakotik te jtalelkotike melel ya kaey jab te jelunix te jtalele bayel yaj k'anix te jlumale sok bayel ya jk'án jba ek, te ma'ch'a ma'sk'an te slumale ma' skan sba ek ja'ini yu'un yaj tatik ta ilel a te ban k'alal

kóem te u'tsinel ta snaul te nop june, sok ini jo'on ma'nokól kalbel te ha'káx lek te jatlel kotike, bintiwan ya xk'ot ta pasel te me ya ki'kiy-taytik te majawe sok te utawe ya jach jnoptic te yantic talelile mabal jauk bayel ya jnoptik a ja'yú'un te jo'one ya kalbey spisil te mach'atik mato yi'kitay te ma'lekil no'p teswaneje ak'a sleik yantik ta cha'p no'pteswanej te jo'on tukinem ku'un ma'yuk jkop son te bik'tal alaletike soy te sme' state yu'un te jho'on ma'yuk bin ti yaj ten ta spasel spisil ya xlok'ta a telil jo'on ma'yaj noptes ta majaw sok ma'yaj noptes ta sla'banel sbaik. Jo koyal te método inductivo intercultural ya xu'ya kal te jnopojetike bayel ya skán te slumalike soy te skuxlejalike sok nix ya staik ta ilel te ay yantik talelil te pajal sk'olal sok te stalelike. bin yu'un ya jchobeyex ini jkuxinel, te jo'one jun k'a k'al k'ala lok'on ta yak'el ta ilel te june bojon ta jna te jnane laj yalbon su't laj snan jtul jnopoje jaxan lalaj yal k'axlaj bayel yutsil yo'tan sok jo'on yu'un te yale yalaj snaix yile sok sts'ibayel te sjune sok nix ya laj xkoltayot ta ya'tel yu'un lec laj ya xk'opoj ta tojol yu'un te malaj ayuk ya yi'chix majel te yale. Jo'on ma'nok'ol le'bel lekil k'optayel ja'nax ya jk'an te mak'a ch'ayuk te stalel te jlumale te alaletike mak'a wokolijukix sok nix ak'a sna'be stojol te yantik ts'umbalile. Ja' ini ya me sk'an ya ka'beytik bayel yipal sok te jlumaltike ya me skan yaj spastik te a'telile sok ka jok'oy te bin ti maxa na'e ya jan'tik ta lec te jo'otik jnopteswanejotike ma'xu'ya kaltik te binti ma'yuk jpastike ma me ya xu' kalbeltik sok nix ma'xu' jnoptesbeltik a te alaletike mame ya yi'ch' beyik stojol ja' me yu'un ya me sk'an ya xa'chotik ta k'op ta binti ya sna'beyix ba yu'un jich ya ju'ya ka'beytik snop yantikxan bintik ay ta pasel a a'stuk te método inductivo intercultural. Tse el ko'tan yu'un te laj chobeyex te bintik jnopoje li'ta xu'k kinal yuun te Chiapas, i'cha spatil ja wo'tanik t aja pisilik, lekuk xayinex.

## **Aprendizajes en la vida y en la escuela**

*Oracio Valdéz Serna*

*Profesor P'urhépecha*

*Michoacán*

*Revisión: Elías Silva Castellón*

*Educación en la casa*

Desde que yo recuerdo los “quehaceres” cotidianos dentro de la familia, la educación siempre estuvo y está presente día tras día. Aunque a simple vista no parece que es una enseñanza que nos ayudará para toda la vida, se nos introdujo a temprana edad en la actividad de los adultos. Como a los seis años de edad se comienza con las cosas más simples, como la siembra de maíz, la levantada de las matas del maíz en la escarda y el abono. Entre los siete y quince años las actividades se van haciendo más complejas y aumentan: arar la tierra, fertilizar, escardar, cosechar, despuntar, entrelazar a los animales para la yunta y manejarlos. En la carpintería se aprende a utilizar todo tipo de herramientas para lograr el trabajo terminado y, en lo cotidiano, se debe ir por leña, llevar a los animales y saber cómo cercarlos.

En lo que respecta a los valores, siempre nos han insistido en respetar a los mayores saludándolos al pasar frente a ellos, al igual que a todos los parientes y familiares, así como evitar caer en los vicios. Claro que esto último es a partir de los dieciocho años, cuando cualquiera puede regañarte y uno no puede interrumpir las pláticas de los mayores. Todo el trabajo es compartido entre todos los hermanos. Montar los caballos es enseñado por los hermanos mayores y los papás; con los padrinos de bautismo y primera comunión uno se va durante una semana para acompañarlos en la actividad que tuvieran; ellos también formaban parte de la comunidad de educadores.

## **La comunidad**

Al inicio me parecía normal ver pasar a la gente realizando las diferentes actividades cotidianas, atendiendo a las costumbres, dentro de la familia y fuera de ella, como saludar a las personas. A medida que fue pasando el tiempo, yo empecé a participar con ellos en las actividades comunales y, principalmente, en las faenas y los “colados” que se hacen para construir las casas. Cuando era adolescente veía que los señores se juntaban en la llamada “reunión comunal”. A los jóvenes y a los que no están casados no se les permite participar en tales reuniones. En estas se trataban mejoras comunitarias, cambios de comité, acuerdos, cooperaciones y, lo más importante: se tomaban decisiones sobre cuestiones de trascendencia general. Las “faenas” eran convocadas por las autoridades y –a los señores– les exigían que cumplieran con las tareas asignadas o de lo contrario tenían que pagar una multa, a menudo una noche de cárcel. Actualmente todo está cambiando debido a la influencia de los diferentes grupos políticos y religiosos que existen, y cada quien toma su camino. Pocos realizan las faenas y los valores se están perdiendo. Nuevos problemas o “vicios” se están generalizando. Las costumbres se están perdiendo, poco a poco, sin darnos cuenta de ello.

## **La escuela**

Recuerdo que, en segundo año de primaria indígena en la comunidad, no sabía nada acerca de lo que era estudiar. Yo iba a la escuela por ir. Muchas veces me castigaron por no cumplir con las tareas y así concluí ese grado. Al pasar al tercer grado duré dos meses y me fui a otra ciudad sin saber a qué iba. Más bien quería escaparme y llegué a una escuela, tipo internado, donde se usaba la misma lengua. Yo no sabía hablar español y, al presentarme en la dirección, me dijeron que si venía a estudiar. Dije que sí. Al día siguiente me hicieron un examen de conocimientos y, como no sabía nada, me ingresaron a primero de primaria. Así empecé de nuevo y, como la exigencia era

mucha, me tuve que poner al corriente con los otros. Allí, con muchas presiones, culminé la primaria. Luego fui a la telesecundaria en mi comunidad, y como ya sabía que la educación era importante, le hice ganas, me gustó la ingeniería mecánica y entré al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Ahí duré poco.

Mi familia necesitaba dinero para vivir, por lo cual acepté la invitación que me hicieron para participar como promotor del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Me mandaron rumbo a la costa, a ranchos lejanos donde no había transporte. Para llegar había que ir a caballo. Allí fue donde me gustó ser docente y aprendí lo valioso que es enseñar a los pequeños. Duré tres años por allá y entré a la Escuela Normal (indígena) de Cherán. Me preparé, aunque no como se debe, dadas las carencias formativas en general y porque la escuela apenas se estaba estableciendo, sin reconocimiento oficial. A mí me importaba ser docente y cumplía con los requisitos de la escuela. Después de cuatro años terminé la Normal y me mandaron a una escuela para hacerme cargo de un grupo y es donde me encuentro ahora. Después seguí estudiando en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para tener mi título profesional; en los Diplomados de la REDIIN sigo actualizándome esperando una formación y preparación académica que sirva a mis hermanos indígenas, aunque el aprendizaje no tiene fin.

### **Tsipikua Arhistaminhakua Ka Jorhenguakuarhu Nitamakua K'u-manchikua Jorenkuarikua**

Lamu ambe ukuacha jorenkuarisika jindiku jimboka uetari-simpti jarhopini, isi xarharisindi eska no xani marhoachiaka juchari irekuarhu, nema aritsitapisimpti ka ji exepisimka ka isi jorhenkuarisika uni ambe, menhani unapka k'epani ka uni ambe imani engasi k'ericha uka, imatsini uenasti aristachi ukuachani kuimu uexurini jatsiripka. Tarheni, tsiri jatsini, k'uatani, kututsikuni, iuni, jatani, ka iamu ambe menha indeka ka uexurini ukuacha.

Joperu menha jindeka jukuaparakua ka iamintucha arista-chipka, janhanariuani imani k'uiripuni menha sanderu k'irikuaka esika jucha, uandapauani menha a uanokuauaka nani uekani isĩ, no jamani kauni, ni itsutani jindestisĩ menha aristaminhanka juchini-chani, joperu menha menga isĩ arinhapka jindesti nori jamaka arinchipini, atapini, sipani, janhanaripini iamintu k'uiripuchani jimbocha ima jindestisĩ kaku iretaru anapu.

### **Irietaru**

Uantapauni iamintuchani, ka jaropeni iamintu ambe menhanka iretaru ukuraka jima sapichu uenasĩni exepini ka nanina unhanka, isĩ enha na k'eripapka jaropesipka kúmanchikuachani taiatsitauani, xanharuchani ampatskauantani, p'ukurichani jatsintauani iretarhu icherini.

isĩ jorenkuarisika ukuachani iretaru, joperu imani ambe menha k'eraticha iratsimpka ma tankuarintskuaru imacha jarasipti menhasĩ chatipkia, tumbicha no usĩpti jima iratsini, mengani achaptiptia usĩ uantani ka iratsini iamu ukuachani iretaru anapu, intsipini tumina kuinchikuaru, chanakuaru ka mataru amberu. Juchari taticha arisĩni esika iamu ambe tsintsixaka ka no nema menha uandaika ka ima jimbo menha matarucha juaka ixu iretaru, isĩ menga t'u nari sesi jamaka k'uiripicha jinkoni isĩri jarutanhantakari isĩ arisĩndirini juchari tata k'eri ka juchiti tati. Janhanarikua, uandaperakua, tekantskua, jaroperakua, kaxumikua jindesti menha sanderu jukuaparakua.

### **Jurenkuarikuaru**

Menha ji mika no usipka arintani ni karani, ji tanimu uexurini jamasipkia eskuela ka jorhentpiri xukuasiptirini, ji motsintasipka imani jorenkuarikuaru menha jima parakaranhapka irieta k'eriru, ka menhani exenapka mengani no usipka arintani ni karani jima penhantasipka primeru jamani ka tanimu uexurini k'uanhaskunhantasipka, ji sesi aristaminhaska ka xarinku jajuarani, sesi tatsikurintani,

uaxantsitarakuani uani ka mataru ambe, ima jindespti menja na uentapirinki jorenkuarikuaru, ji no jorentaspka turisi uandani ka jima púhre undanhasipti jimboka upka jorenkuarini iamu ambe menja takukukataru jukuanharipka. Isí unasípka jorhenkuarini menha uentarpka jima.

Ka juchini inchantaspka (telesekundaria) ima jamasika tanimu uexurini ka xesípka exka uetarisínka jorenkuarini. K'amakusika ka niraska sanderu iauni jorenkuarini minha ji tsitimpka jatsintauani motsitarakuachani, jima jamaspka jorenkuari conalepi arhikatahru. Jiani uanaspka anchikuarita jirinhani ka no xeni, ima ueratini inchas-pka jorenkuarikuaru arhikata conafe, menha indepka aristapitiini sapichani menhasi iauni irekakasi ka no japkasi motsitarakuacha, ma uexurini jamasípka. Ka tanimu uexurhini preparatoriarhu jimboka jarhotanhasípka tumina jinkoni.

Isi ima exesípka exka jorenpirini jindespa juchiti xanharu, ka isi jamperi tsitisinha jorenpirini, jimbo jankuarinta mitini ambe menha jindeka sapichani jorenpepani petauani, ka jima inchani menha k'eri kumanchikua jorhenpiri petauaka jimpanki takukukatachani jorhenpiririchari.

### **Nuestras huellas en el camino, III Chiapas-Puebla**

*Francisco Arcos  
Educador chól, independiente  
Chiapas*

Hice mucho sufrir a mi madre cuando me tenía en el vientre, era irresistible el dolor que sentía, las parteras decían que era frialdad y que necesitaban calentarla. La tallaron duro con piedras calentadas en el fuego envueltas con unas hojas y luego con trapos. Las parteras mismas decían que mi madre iba a abortar.

Después de unos días de haber nacido me pegó una enfermedad llamada (ch'e'lel), que son flemas muy pegajosas que se pegan en

la garganta e impiden respirar y tragar la leche materna. En la segunda semana de nacido me quitaron el pecho porque se “cuartearon” los pezones de mi madre que sangraban. Crecí tomando café dulce y, a menudo, me enfermaba.

A los diez años de edad tuve que salir de mi comunidad en busca de una escuela. Así fui a vivir en la casa de un viejo sanador que me dio un lugar por ser pariente lejano. Me inscribí en una escuela ubicada en una comunidad tseltal, sin embargo, los maestros que nos enseñaban no hablaban la lengua de la comunidad. Allí estuve tres años y mi logro fue hablar un poco la lengua tseltal, pero el dominio de la lengua por parte de mis maestros fue cero.

Mis dos últimos grados de primaria los fui a terminar en el Municipio. Viví en la casa de un caxlan (mestizo), que me trató peor que a un animal. Me servían de comer en un plato y vaso de plástico, quemados. A su perro le daban de comer en un plato casi nuevo que yo tenía que lavar bien cada vez que el animal terminaba de alimentarse; para acabar de fastidiar, al perro le daban mejores comidas que a mí. Si al perro le daban la pierna del pollo, a mi me daban la pata y la cabeza.

Durante mis estudios de primaria, a decir la verdad, no aprendí nada: ni lo que había en los libros ni el español. En esta escuela aprendí a leer, pero no entendía lo que leía. Gracias a la memorización pude terminar la primaria.

Para estudiar la secundaria me cambié de casa. Me gustó ir donde trabajaría medio tiempo y me pagarían un poco. Pero me fue de lo peor. Para ir al trabajo debíamos levantarnos a las cuatro de la mañana y retornábamos hasta las siete u ocho de la noche. No me dejaban ir a la escuela. Me escapaba a la escuela sin comer, sin bañarme y oliendo a manteca y huevos. Sin embargo, siempre llegaba. Ya por la tarde el hambre me debilitaba y comenzaba a cabecear. A veces, en las últimas horas de clase, me escapaba por el hambre. Por las faltas que acumulé me dieron “de baja”. En la escuela estuve dos años de oyente, en primero y segundo de secundaria. Al último no tuve más



opción que dejarme vencer, y para el tercer año, ya no quise estar de oyente y preferí inscribirme en la educación de adultos. Allí terminé la secundaria.

En 1994, la comunidad Arroyo Afiladero me eligió para ayudar en la educación de sus hijos. Estuve becado por cinco años en un proyecto del Estado y, finalmente, renuncié. Decidí ayudar a mi padre en los trabajos del campo y apoyar la propuesta de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), nacida de las voces de los padres de familia. Trabajé así dos años en una escuela autónoma sin recibir pago alguno.

Con la ayuda de nuestras amigas peruanas Jessica Martínez y Carmen Gallegos elaboramos las Tarjetas de Autoaprendizaje. Posteriormente diseñamos el cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, con María Bertely y otros colegas caxlanes. Por último, participamos en el desarrollo de la propuesta curricular de la UNEM y de los educadores independientes, dirigida a las comunidades interesadas. De esta manera hemos aprendido a hacer investigación con nuestras comunidades, para explicitar los conocimientos propios de las comunidades que están en las actividades de los comuneros.

Con los conocimientos que nuestros pueblos nos han dado, y los que los acompañantes no indígenas nos dieron, tuvimos la oportunidad de compartir con amigos, profesores y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, sede de Puebla, (UPN/Puebla). El aprendizaje que encontramos con nuestros hermanos tiene que ver con nuestras necesidades, nuestra lucha, sufrimientos y esperanzas, con nuestra forma de pensar y de vivir en nuestros propios territorios y sociedades. Estos son algunos elementos que nos unen. Nuestra relación fue de hermanos, de amigos, porque nadie enseña y nadie aprende. Aprendimos de manera conjunta, con ellos. Se dice que se han dado transformaciones en los estudiantes que cursaron los diplomados en la UPN. Es el comienzo del redescubrimiento del lugar que cada uno de nosotros debe tener en nuestros pueblos para volver

a ser parte de la comunidad. Es la manera de controlar nuestra ambivalencia.

La confianza adquirida es el valor que nos ha dejado el crecimiento y la continuidad de esta propuesta de formación, que nace en Chiapas, así como la valoración de los conocimientos de nuestros pueblos. En Puebla, la educación comienza a devolver la dignidad a los niños y las niñas náhuatl, inguiva y mazatecos. Esos son los frutos de nuestra lucha. Niñas y niños capaces, libres y orgullosos de sus propias lenguas, culturas y conocimientos. Sabemos que ahora los padres y madres de familia en las escuelas inguiva, náhuatl y mazatecas tienen participación, voz y decisión sobre la manera como quieren que sus hijos sean educados. Estamos contentos por esparcir la semilla en las lenguas, a través de diversas actividades. Esperamos que la semilla florezca en los corazones de otros hermanos y pueblos indígenas y no indígenas.

### **Yejtyal Lajkok Tyi Lakbijlel**

Tsa' wen ak'a tyi wokol kña' che' kLñtya'bilontyo i cha añ mach bi kujchix ik'ux ñLk' jiñi iyaj ilom cha'an bi k'ax tsLñajen i bLk'tyal yombi mi ityikL pulel tyi tyikL xajlel jiñi xajlel tyep'bil tyi yopom patyLl mi' pixtyLl tyi pisil, tsa' bi isu'beyob kña cha an mi ikajel iñusañon.

Che maxtyo jalik kila pañLmil tsa' weñtyajleyon tyi che'lel k'ax tyLk' millp'tyLltyi lak'bi' ma añik mi' mejlel lakjap ik' ima añik mi' mejlel lakjap ya'lel lakchu'. Che tyi i cha'p'ejlel semana tsa' chilbent-yijon kchu' tyi kaj tsa' jajt'yityak ijol kchu' yik'oty mi' lok'el ich'i'chel, kojach tsa' kjapL tsajbL cajpe' yik'oty sebe seb mi ityajon k'LmLjel.

Che' añix lujump'ej ka'bilel tsa' ktyLts'L majlel bL tyi klumal tyi sLklLñtyel lakp'ij\_esLñtyel tsa' chumleyom tyi yotyoty juntyikil xts'Lkaya kome yoma jkLña lojon. Tsa' kchuku kbL tyi k'el juñ tyi ilu-malob tseltal ixku jiñi xkLntyesa mach yujilik tseltal tyi caxlan tyañ mu' tyi kLñtyesa tsa' jaleyon uxp'e ja'b tsa' b kñopoyi jiñLch ts'itya' tseltal jiñi caxlan ty'añ mi che' kax wisty.

Tsa' kujtyesa ili junkajl jk'eljun yaix tyi jol lum, tsa' chumleyoñ tyi yotyoty juntyakil kaxlañ tsa'bL iweñ tyik'layoñ ya pulem latyu tsa i yLk'eyoñ jk'Lñ ixku its'i' tsiji' latyo mi yLk'eñ ik'Lñ i yeñ pokbil, ixku ibLL iya' mi myak'eñ iyLk'eñ ajoñoñi tyajbe k'in miyok, tyajbe k'in ijol.

Che' tsa' lok'sa junkal jk'el juñ ma añik chuki tsa' jkLñL mi ji-ñikax chuki añ tyi libro, tsa' kñoopo tyi ipejkLñtyel juñ ima añik mi kchLmbel i sujm chuki yomyLl tsajach klotyotyak tyi kjol.

Che tsa' lon ñopo icha'kajlel k'el juñ tsa' lokiyon tyi ñaxan ot-yoty, tsa' ksLklamajlel e'tyel ba' mi kmejlel tyi k'el juñ, ik'tyo mi lakch'oysel yik'oty ak'lelix mi lajkLy e'tyel ma añix tsa' ichokojñoob majlel tyi k'eljuñ tyajbe k'in mi puts'el lokel ma amix mi ts'Lmmijel ximboty' añoñ tyi lew yik'oty tyi tymuty mi jk'otyel tyi jotyle k'eljuñ, ñumentyakix iyoralel mijk'otyel ma añix chuki mik wem k'otyel kmel ñLkLbjachix tyi kaj wi'ñal che ik'ix majlel tyajbe k'in muk'ix kputs'el lok'el patyal tsa' iyLjpLyob jk'aba', cha' p'ejab chejax tsa' tyo o esma-majlel. PatyLl tsa' lok'iyon tsa'majli kchuk jk'aba' tyi i chaañ iñoxlelob ya' tsa' kujtyesa.

Tyi wLkp'ej ijo'bajk' ja'bil jiñi xchumtyal ik'aba' juxil tsa' iwa'-chokoyoñ chaañ mi jkLñtyesañob allLob chukulbL ichaañ yumLlob tsa' yLk'eñoñob kalL tyojol baki tsa' jalejoñ jo'p'e jab patyL tsa' jkLyL. Wen tsa' kaji kotyan ktyaty tyi e'tyel tyi matyel yik'oty jael tsa' kaji kñooplojoñ majle ik'Lñol i ña'tyi'bal UNEM tyejchembL tyi i tyojlel tyaty ña'Llob, tsa' kLk'L jk'Lb cha'p'ej jab tyi i tyojlelob lak piLlob.

Che' tsa' kmelelojoñ jiñi jun cha añ alo'bob tsa' i kotyayonlo-joñ Jessica yik'oty Carmen Gallegos, patyal tsa' kmelelojon jump'ej jun bache añ tyak iña'tyi'bal laklumal yik'oty lumpañLmil tsa' bL ikLñtyajmajlel laña' Maria Bertely yik'oty yañtyakbL caxlañob, tyi yujtyi'bal tsa' mejlei como e'tyel chaañ bajche yom p'ij esLñtyel jini alo'bob tyi lak lumal che tyi i meloltyak ili e'tyel tsa' kñoopolojon jael tyi ityajol iña'tyi'bal lak lumal machbL k'ajpañ añik, añtyakb tyi ye'tyel laklumal.

Jiñi iña'tyibal laklumsal yik'tyo jael lakpiLlob tyi xLmbal cax-lañob, tsa' chojkiyoñloñ majlel kpuke'lojon majlel tyi ityojlelob la kerañob, xkLntyesajob yiki'oty xk'el juñob tyi UPN tsa' jtyajalolon tyi k'elol lajaljach ktyik'LNtyelojoñ, lajaljach kxLmbalolon lajaljach kña-jalolon jiñLch mu'bL imuch'chokojoñ.

Tsa' jk'elelojoñ kbL bajche kerañ ma añik majki weñ yujil, mañik majki mach yujilik, tsa' kñopoloñ tyi junlajal comol tsa' jkLñtyesalolon kbL. Mi yLlob ku'biñ cha'añ tsa' k'exoñiyobipusik'al, jintyome i tyejchibal tyi ikLñol lakbijlel cha'añ tyi i tyajol lakweñlel cha'añ mi lakmuch' ajñel yik'oty laklumsal cha'añ mach mi lakwaj-lenlakbL yik'oty mach mi lak tyoylakb.

Jiñi utslel jiñLch wolibL yLk' tyi p'olel, tyi xambal ili ña'tyi'-balll cha añ tyi ikLjñel che bajche ja'el tyi ch'Lmel tyi ñuk iña'tyi'bal laklumsal tyi ityojlel alp'eñelob cha'añ mi icha' tyajob iñu'lel mañLmil bajche alp'eñelob nahuatl, inguiva mazateca.

La kujilix jiñi tyaty ña'alob wolix i cha'leñob ty'añ, muk'ix yalob bajche yomob mu ip'ij esLñtyelob iyal ip'eñeñob. Tyijikña yoli ku'bilojon cha'añ woli tyi pujkel ili pak tyi ipusik'alob laklumsal'.

### **Soy una nueva profesora**

*Eusebia Taxis Salazar*  
*Profesora nahua*  
*Puebla*

Mi nombre es Eusebia Taxis Salazar, vivo en la comunidad de Acxotla del Monte, Tlaxcala, México. Es una comunidad indígena, la lengua que se habla es el náhuatl, aunque en esta época está siendo desplazada por el español. Los que la hablan son gente mayor. En mi caso aún la sé aunque no muy bien. La aprendí de pequeña, escuchando. La oía a mis abuelos y a mis padres. Ellos sufrieron discriminación de la gente de la ciudad por hablar la lengua indígena y se vieron en la necesidad de aprender el español. Cuando mis hermanos

y yo crecimos mis padres y mis abuelos procuraban usar más el español. A la fecha hablamos más el náhuatl. Ocupamos la lengua indígena cuando hay gente de fuera y no queremos que se enteren de lo que decimos.

En las escuelas que estudié siempre se habló el español, nunca se valoró nuestra lengua indígena. En las escuelas en las que he trabajado también se habla el español, aunque las instituciones pertenezcan al sistema indígena. En estas escuelas, la lengua indígena se retoma solo para concursos del himno nacional, declamar poesías. Considero que se la toma como un folclor debido a que se memorizan las palabras y no se usa la lengua en la vida cotidiana. Esto pasa en el caso de las comunidades donde ya se habla mayoritariamente el español. En las comunidades donde todavía se habla el náhuatl, los niños memorizan más rápido y solo entienden algunas palabras de la variante dialectal.

Hace cuatro años, yo hacía lo mismo que mis compañeros maestros, pero tuve la fortuna de estar en los Diplomados “Sistematización del conocimiento indígena” y “Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües”, donde mis conocimientos y habilidades se desarrollaron. Menciono esto porque hasta antes de entrar a estos Diplomados, yo era una mujer callada, con muchos miedos, miedo de enfrentar la vida misma. Tuve asesores bastante comprensivos que me dieron la confianza de expresar lo que yo pensaba y sentía. Además se me dio la oportunidad de sistematizar los conocimientos indígenas de mi comunidad. El escribir, en un principio, era difícil. A medida que he ido investigando, me he involucrado más con la gente. La información que me compartían la escribí en una “Propuesta Pedagógica” fundamentada y aprobada por la comunidad. Siempre es difícil escribir y más cuando se es indígena, porque no se tienen los conocimientos y las herramientas que tiene un investigador profesional.

Lo más importante de lo que aprendí fue el diseñar materiales educativos para mis alumnos. Estos materiales contienen los conocimientos propios de la comunidad y se le da valor a la lengua indígena.

Al trabajar con actividades de la comunidad, el niño se interesa más en investigar y se le dificulta menos relacionar el conocimiento indígena con el conocimiento escolar.

El trabajar con esta metodología inductiva intercultural me da la oportunidad de conocer los contextos de la comunidad, involucrarme con la gente y darle el valor que tiene cada una de las actividades que se practican día a día en mi comunidad.

### **Ahora les hablaré en Náhuatl**

Ni motoka Eusebia Taxis Salazar, ni mochantia tlatl Acxotla del Monte, Tlaxcala, México. Nika ti tlajtoa náhuatl, itich in nin tonal en náhuatl lleki kuajnijtok in castilla, aki cachi tlajtoa in to tlajtok yen tetajtzitzi. Nejuatl amo huel ni tlajtoa, ne nik tlasalo kuak onikatka chochokotsi kuak on kakia keni tlajtoalla no Kokoltsitsihua iwan no tajtsitsihua. No tajtsitsihua huan no kokoltsitsihua kuak okisalla itich in ciudad in okseki tlatlaka kinilialla indios yononik amo huel okintalla, lle nonik otlasalojke in castilla. Kuak ne huan no iknihua ot mo kiskaltijke, no tajtsitsihua huan no kojkoltsitsihua okachi tlajtoalla in castilla, axa kachi ti tlajtoa in castilla. In to tlajtol tikui kuak kate tlakame den okse tlali huan amo tik niki ma kichmatika tlen ti tlajtoa.

Itich in nohti in kaltlamachtijke amo atech machtiala in to tlajtol. Huan in kaltlamachtik kampa oni tikitlalla omo tikin machia in konentsitsi in to tlajtol, maski in kaltlamachtik ojtlalijke pama kimachtis in to tlajtol amoj chihua. Itich ninke kaltlamachtik in to tlajtol tikui luak tik tlalia se tlatstonsal, ne ni kijtoa amo kualika, in konentsitsi ki tlasaloa huan amo kikui inahuak in tlatlaka huan sohuame denincha, in piltontsitsi tlen tlajtoa in to tlajtol okachi tlasaloa.

Keski xohuitl ne onik chiualla tlen ojchiualla no iknihua in tlamachtijke, kuak oni kalak itich inin tekit tlen toka “tik nechekoa to tlamachtik huan tik chiu tlen ti kuiske itich in caltlamachtik huan ome tlajtol” nika oni kichiti tlen nik matia, kuak amo oni kalakialla itich nin tekit ne amo oni kualtialla ni tlajtos ni momojtialla. Ni tla-

sojkamaltilia no temactike den oni kipich yehua onech makajke chikahulis pa ni kijos tlen machilia huan tlen nikma. Itich nin tekit onikijkuilo tlen kimati no iknihua de no tlal. Kuak oni ope nikijuilos amo oni kualtialla pampa no chanejkahua onechilialla tlen okmatilla huan ne ni kijkuilotialla.

Itich nin tikit oni tlasalo tlen nik chihuas in tekit pa in conent-sitsi, nin tekit tlen nikchihua kisa tlenchichihua itichin nincha, aka nin tekit in piltontsitsi tlasaloa kuali huan kin paktia.

Ika nin tekit okachi nikin nojnotla in tlakame, sohuame, huan ni kichmatok tlen chichijhua itich in incha, itich inin tlaljme, huan ocahi ni kin tlajsotla no ignihua.

### **Mirándome en el pasado y en el presente**

*Cristhian García López  
Profesor nguiva  
Puebla*

Recuerdo como si fuera ayer cuando yo estaba pequeño, en compañía de mis padres. El tiempo ha pasado muy rápido, es por eso que en estas líneas que a continuación se aprecian les contaré de los días que han pasado sobre mí.

Mi nombre es Cristhian García López, soy originario de la comunidad de San Martín Esperilla; este pequeño pueblito está entre cerros que pertenecen al municipio de Tlacotepec de Benito Juárez y la región de Tehuacán, Puebla. La lejanía de la comunidad no me preocupa ya que aquí todos somos como hermanos, nos llevamos muy bien unos con otros, nos pedimos favores, y nos ayudamos mutuamente.

En este pueblo me siento feliz ya que aquí se encuentran todas las personas con las que yo he convivido: mis abuelos, tíos, papás y vecinos y amigos. Mis abuelos paternos se encuentran en un lugar llamado Izúcar de Matamoros, Puebla.

En mi querido pueblito todas las personas son hablantes de la lengua ngigua. Cuando yo era pequeño desafortunadamente en la casa no podía escuchar la lengua ngigua, ya que mi padre no es originario de la comunidad, sOlo la escuchaba cuando iba con mis abuelos maternos.

Cuando mis padres me inscribieron al preescolar estaba muy entusiasmado por estudiar. Cuando ingresé estaba una maestra que nos trató muy bien, aunque no era hablante de la lengua ngigua, es gracias a ella que en un principio no se me quitaron las ganas de seguir estudiando. Al pasar al nivel de primaria los maestros y maestras tampoco hablaban la lengua. Esos primeros años de escuela no me fueron muy agradables ya que los maestros, al darnos las clases, nos decían que nosotros no servíamos para nada y que éramos unos burros. Cuando yo asistía a la escuela me asustaba mucho el comportamiento y el trato que nos daban los maestros.

Mis compañeros y yo nos quejábamos seguido ante nuestros padres, pero al principio no nos creían lo que les decíamos. Pasaron los días y los padres se fueron dando cuenta de que no aprendíamos nada, pero también notaron el mal comportamiento de los maestros. Por esta razón se organizaron y fueron a la SEP para pedir el apoyo y solicitar que nos mandaran maestros que supieran atendernos en la comunidad.

La escuela se cerró durante un año; posteriormente se cambió al sistema bilingüe. Cuando los primeros maestros llegaron nuestros padres nos inscribieron nuevamente. Con un poco de miedo nos acercamos a ellos y al ver que hablan la lengua noté una gran sonrisa en mis compañeros y yo mismo sonreí. Desde entonces todo cambió para nosotros.

Al salir de la primaria yo me fui a otra comunidad para seguir con mis estudios, pero me encontré con la gran sorpresa de ser discriminado por mis compañeros, por ser hablante de una lengua y por venir de un pueblo lejano.



Hoy que me encuentro laborando con mis alumnos de primaria, trato de llevarme lo mejor posible con ellos y de darles a conocer algunas realidades de las comunidades urbanas. Esto lo hago de corazón. Ojalá que cuando mis hijos lleguen a estar en otros lados sepan cómo defenderse ante las situaciones de trabajo y de discriminación de la sociedad urbana.

### **Bickun are sau ko ja'i**

Xraxraon xra nandaa barii ngee jananna ko ndudanna are jaa bee nchinha, aro u anto tse nchaon bacto ko mexinxi nge xroon jii jaan rundatura ke xrein bacto nchaon are bangi.

Ja'an dii Cristhian García López rajnanna San Martín Esperilla, jii ngusinne jnae xuula ko nda chian, nda ninga, maski anthu kjin jiina anto chruin dikaoni chuuna, ndii jii kainxi chujni ngee thi bangi ja'an xra ndudachrina, chrinina, janana ko kanxin thi anto chruin bikaona chuuna, inaa ndudachrina jiina ngee inaa rajna dii Izúcar de Matamoros.

Ngee rajnana kainxi chujni nichana ngigua, are ja'an bee nchinchán hrui kense bindachijina ke xrein tangini ngigua ko juu are baki ngee ndudachriana chinchaon bakiin ngigua. Are janana binthaxina ngee chia tangini xroon anto channa ja'an ixin o rikjin tangi xroon, are basu bee naa nxrii antho chrjui nchee ko maski xrui xrui ngigua nicha ja, are u bacthu ngee inaa nchia bee nchii xii ko nxrii tanjixini xroon aro ka'in chrui ngigua nichana ndii xrui kee bindaxruxinna ixin anto chrindo nchee thi chujni tanjixini xruu, bandaxijina ixin jaan na xrui xreena ko xraa kulucho stena.

Mexinxin ja'an baki chia tangini xroon aro anto xraona ke xrein nchee chujni ndachijira.

Ja'an ko kaxin xichjan anto kuangina ngee janaana aro juu jiduñaona ixin ni ndua thi ndachruna ja'ana, are u bathu nchaon chujni jiseena ke xrui ke'e kuangina, mexinxin kjuina ngee inaa nchia pa rukjii inaa chujni ko ja'naa jian rukjangina xroon aro ngigua. Bathu

nchi nchaon ko timeja u baso nchi chujni ngee nchia tangini xroon, ko are basuna kaxin xichan ke juu nichana ngigua anto che'ena ko kain ja'an ixin chujni biji u nchoan dikaoni chuuna ixin xrajuu ngigua nichana.

Are ja'an u sakuin pa inaa rajna pa nchaon tangi xroon antho tse xichan rinaona ixin jaan bajii de inaa rajna kijin ko nichana ngigua, ja'i ke u chunda kaxin nchinchinchjan anto jia dikaona chuuna ngain nchia tangini xroon, ja'an ja'naa nchee ixin rinao ke xanna jian sentencheexa ngee rajnae ko are satsixa ngee inaa rajana sintenchee jian.

## **Bibliografía**

BERTELY BUSQUETS, María

2000 *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Editorial Paidós Mexicana, A.C., Ediciones Paidós Ibérica, A.C. México, Barcelona.

2001) "La etnografía en la formación de enseñantes", En: *Teoría de la Educación*, Vol. 13, pp. 137-160, Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

2006 "La construcción *desde debajo* de una nueva educación intercultural bilingüe para México". En: Todd, E. y Arredondo V. (coords.), *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL. México. pp. 29-41.

2007 "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista", en G. Dietz, G. Mendoza y S. Téllez (eds.) (2007). *Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas.*: Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador. pp. 267-302.

2011 (coord.) *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Papeles de la Casa Chata, CIESAS, (REDIIN) México.

GALLEGOS, Carmen

2008 "El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y la global: una experiencia edu-

cativa en la amazonía peruana” En: Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador, pp. 221-253.

GASCHÉ, Jorge

2008a “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura.” En: Bertely M., Gasché, J. y Podestá R. (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador. pp. 279-366.

2008b “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?” En: Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador. pp. 367-379.

KEYSER, Ohrt Ulrike, SILVA CASTELLÓN, Elías

2011 (Inédito) Informe de Actividades correspondiente al Módulo II “Investigación y explicitación del conocimiento indígena” (1er taller presencial) del diplomado Sistematización del conocimiento indígena, realizado los días 20 al 23 de enero del 2011. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162, Zamora, Michoacán, México.

MARTÍNEZ CUERVO, Jessica

2008 “La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonia peruana”. En: Bertely M. Gasché, J. y Podestá R. (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador. pp. 255-278.

Para más información sobre la REDIIN contactarse a los correos electrónicos: Juan Guzmán Gutiérrez [chawukil@hotmail.com](mailto:chawukil@hotmail.com); Alfredo Martínez López [marlo.al@hotmail.com](mailto:marlo.al@hotmail.com); Manuel Hernández Jiménez [aliaselsubte@hotmail.com](mailto:aliaselsubte@hotmail.com); Oracio Valdéz Serna y Ulrike Keyser [ulikeyser@hotmail.com](mailto:ulikeyser@hotmail.com); Elías Silva Castellón [eliasi\\_c@hotmail.com](mailto:eliasi_c@hotmail.com); Francisco Arcos Vázquez [susukchajk@yahoo.com.mx](mailto:susukchajk@yahoo.com.mx); María Bertely Busquets [bertely@ciasas.edu.mx](mailto:bertely@ciasas.edu.mx)



# RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS



# RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Ruth Moya

MEYER, Lois M., MALDONADO A., Benjamin,(coordinadores), (2010), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global, Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*, Impreso en Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

## Título en inglés

*New World of Indigenous Resistance. Noam Chomsky and Voices from North, South and Central America*, Edited by Lois Meyer and Benjamín Maldonado Alvarado., San Francisco, Cal., City Lights Books, Open Media Series, 2010.

El libro fue publicado en inglés en 2010 y, ese mismo año, en español, gracias a los esfuerzos de los coordinadores de las dos ediciones, la lingüista norteamericana Lois Meyer y el maestro mexicano Benjamín Maldonado. Los comentarios que se ofrecen a continuación se basan en la versión en español.

El libro se apertura con el artículo de *Lois Meyer, Dos diálogos de Lois M. Meyer con Noam Chomsky*, nos remiten a dos textos de Chomsky presentados bajo el título *Resistencia y esperanza: el futuro de la comunalidad en el mundo globalizado* (20 de febrero de 2004) y *El Estado imperial y la esperanza desde adentro de la América Indígena* (4 de octubre de 2007) El libro recoge el diálogo entre el intelectual norteamericano Noam Chomsky, a partir de sus textos, y 27 dirigentes indígenas e intelectuales de las Américas. La idea central era la de establecer un diálogo entre iguales, donde los aportes se alinean con las diversas estrategias continentales por construir una mayor y más am-

plia democracia en un marco donde los derechos se encuentran básicamente conculcados y en situación de subordinación frente a intereses hegemónicos. Los compiladores, y el mismo Chomsky apuntan hacia la idea del retorno a lo comunitario o la “comunalidad” como formas de expresión social de resistencia. Los distintos autores dan perspectivas diferenciadas, dependiendo del contexto desde el cual piensan y escriben.

Carlos Mamani Condori, en “El camino de la descolonización” nos remite a los esfuerzos que, en materia de los procesos de descolonización se vienen emprendiendo en Bolivia, con amplia participación social.

Elsie Rockwell, en su artículo “Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra”, alude a las condiciones generales de la violencia en el área de Chiapas, y a los fallidos acuerdos de San Andrés, llamando la atención sobre la necesidad de reinventar el proyecto educativo a raíz de las condicionantes de la guerra interna que aún no ha encontrado soluciones satisfactorias para los pueblos indígenas.

Fausto Sandoval Cruz, en su artículo “Chomsky como esperanza”, alude a las vertientes democráticas, solidarias y humanistas de este pensador y plantea el carácter paradigmático de tal pensamiento.

Felipe Quispe Huanta, en su artículo “Resistencia aymara”, recorre las luchas del pueblo aymara por sus derechos, particularizando algunas reflexiones en las luchas por una educación relevante y coherente con las aspiraciones de los aymara.

Fernando Soberanes Bojórquez, en su artículo “Noam Chomsky y la educación indígena en Oaxaca”, analiza la compleja situación de los pueblos originarios en estos momentos de globalización y se centra en el rol democratizador de las luchas indígenas así como en el rol que el sindicato de maestros de Oaxaca ha tenido y tiene en la educación regional.

Glenabah Martínez en su artículo “El imperialismo estadounidense y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas”, remarca las contradicciones entre el modelo económico de la trans-



nacionalización de la economía y sus devastadores efectos en las economías y culturas indígenas.

Grimaldo Rengifo Vásquez, en “Educación desde la América profunda”, comenta los aportes de Chomsky en las dos entrevistas, y destaca, entre otros temas el de la interculturalidad como diálogo de saberes.

Guillermo Chen Morales en “Reprimir ideas para consolidar Estados...”, se remite a las distintas formas de opresión ocurridas con los indígenas guatemaltecos y a la supresión de las voces indígenas como un acto continuo orquestado desde el poder.

Günther Dietz, en “Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo inter-actoral entre movimiento indígena y escuela pública” centra su análisis en las posibilidades de construir productivamente este dialogo entre la escuela y los pueblos indígenas de México, para concluir que las luchas de carácter comunal han permitido una recreación de las dimensiones de tradición y modernidad.

Gustavo Esteva, en “Más allá de la educación”, sitúa, también desde México, la persistencia de las formas institucionalizadas de la homogeneidad cultural, asentadas en la educación pero igualmente en otras instituciones, como la policía.

Jaime Martínez Luna, en “El Cuarto Principio”, aboga en favor del principio de la comunalidad para la instauración de una nueva pedagogía para Oaxaca.

Lourdes de León Pasquel, en “Cortacabezas y soldados: Realidades de las lenguas del Chiapas indígena y de sus hablantes en el postzapatismo” describe la situación del cambio acelerado ocurrido con las lenguas indígenas y su pérdida, a pesar de su aparente vitalidad lingüística. Coloca como uno de los problemas la ausencia de las lenguas indígenas en la escuela en función de las políticas públicas asimilacionistas en un contexto más amplio que impulsa políticas neoliberales.

Luis A. Macas Ambulí, en su artículo “Resistencia y esperanza: el futuro de la comunalidad en un mundo globalizado”, desde Ecu-

dor, comenta el subimiento de los estados nacionales en América latina y la herencia eurocentrista predominante hasta hoy. Destaca los procesos de resistencia indígena en el espacio comunal, de allí que expresa su acuerdo con la noción de “comunalidad”: sustenta que otras nociones como las de derecho territorial, plurinacionalidad, interculturalidad, entre otros, merecen una atenta mirada.

Luis Enrique López, sociolingüista peruano, en “Democracia y cambios desde la educación latinoamericana. Con énfasis en los casos guatemalteco y boliviano”, compara las condiciones generales y las de educación en los dos países latinoamericanos con el mayor peso poblacional indígena. Centra sus observaciones en el uso de la noción de interculturalidad en uno y otro país, para mostrar los distintos significados que tienen en cada entorno político. En Guatemala podrían ocurrir algunas reformas institucionales que dieran paso a una mayor participación indígena, más allá de lo hasta ahora permitido. Señala que en Bolivia, el horizonte del debate educativo se amplía a la luz del concepto andino del *alli kawsay* o “buen vivir”.

Marcela Tovar Gómez, en “Los usos políticos de la interculturalidad: ciudadanía y educación”, da una visión retrospectiva acerca del modo en que el estado mexicano se ha relacionado con sus ciudadanos y, en el caso de los pueblos indígenas, invisibilizándolos. Plantea que si bien la educación intercultural es ahora la propuesta de la educación pública, este hecho, pese a todo tipo de obstáculos, abriría un espacio para las reivindicaciones identitarias, políticas, sociales de los pueblos indígenas y de los docentes indígenas.

María Bertely Busquets, en “Visiones del continente de la resistencia”, se refiere a la importancia del movimiento zapatista para la inclusión de México en el escenario de la resistencia latinoamericana a las condiciones de injusticia. Destaca la visión de los maestros indígenas chapanecos y su papel en la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México. Establece comparaciones con otros movimientos sociales, como el del “Movimiento Sin Tierra” de Brasil. En

términos educativos aboga a favor de la construcción de una pedagogía “desde abajo”.

María Yolanda Terán, en “Resistencia kichwa en Ecuador”, suscita la importancia de la capacidad organizativa y propositiva de los pueblos indígenas ecuatorianos, y de los kichwa en particular. Destaca los principales logros de la Constitución de Ecuador, del año 2008, en la cual se plantean los conceptos de plurinacionalidad e interculturalidad.

Norma Giarracca en “Cambiar de espejo: mirarnos en América Latina. Reflexiones desde la Argentina, inspiradas en las entrevistas al doctor Noam Chomsky”, hace un llamado a mirar la propia historia e inscribir una educación verdaderamente liberadora en el terreno de la resistencia. Revisa las ideas pedagógicas, desde Sarmiento, pasando por lo sindicatos de maestros y los propios pueblos indígenas argentinos.

Raúl Zibechi, en “La compleja descolonización de la escuela” retoma la experiencia de la escuela Warisata, en Bolivia, y la describe como una experiencia de “educación comunal” cuya impronta fue la de un movimiento pedagógico nacional que inspiró e inspira las ideas pedagógicas de la Bolivia de hoy. También recoge la experiencia brasileña de Movimiento Sin Tierra y del camino recorrido para establecer una escuela propia.

Reuter Orán Bodin y Kikádir Yadira Orán, en su artículo “Le-yendo a Noam Chomsky desde una experiencia educativa del pueblo kuna de Panamá” revisan los fundamentos de la EBI en Panamá y señalan los limitados avances que al respecto se han realizado desde el Estado; señalan la importancia de implementar la EBI en todo el territorio kuna panameño, como una estrategia de liberación sustentada en el derecho a la diversidad.

Ruth Moya Torres, de Ecuador, en “La educación indígena y el buen vivir, una alternativa en medio de la crisis”, revisa el contexto macroeconómico y macro político de la región latinoamericana, examinando los cambios producidos a partir de la implantación de la

economía neoliberal y, en particular, de los Tratados de Libre Comercio. Analiza el papel de la normatividad en la educación de los países para explicar los fundamentos de la homogenización cultural. Propone profundizar la reflexión en torno a las nociones de “calidad educativa”, teniendo como norte general el reconocimiento de derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas. Pasa revista a la situación educativa de distintos países de la región. Retoma el concepto de “comunalidad” y sugiere que tal noción debería ser enriquecida con otras consideraciones de carácter intra y extra educativo que actúan de manera estructurante en el funcionamiento de los sistemas educativos regionales.

Stefano Varese, de Perú, en “Los pueblos indígenas combatiendo el nacionalismo de Estado y el globalismo corporativo”, sitúa la cuestión educativa en el marco general de fragilidad de la paz mundial. Revisa, entre otros conceptos, el de la “etnicidad ficticia” en los marcos republicanos al tiempo que señala el proceso de desmontaje de tales ficciones de ciudadanía al compás de los movimientos de resistencia y lucha indígena.

El libro se cierra con otro artículo de Lois Meyer, “Reflexiones sobre una conversación hemisférica entre iguales”, y con el comentario final y conclusiones de Benjamin Maldonado Alvarado, “Comunalidad y educación de los pueblos originarios en un diálogo múltiple con Noam Chomsky”. Finalmente aparece una Conclusión, elaborada por Lois Mayer, Julianna Kriwin y Erin Tooher.

Ministerio de Educación de Guatemala, Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, (2011), *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, Trabajos Presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Noveno Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Luis Enrique López y Francisco Sapón (eds.), Ministerio de Educación de Guatemala, Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, Pro-

grama de Apoyo a la Calidad Educativa, PACE-GIZ-Gmbh, Guatemala, 2011, Tomo I/II.

Este primer volumen, de dos proyectados, es una memoria del *Noveno Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, acaecido en Antigua, Guatemala. Luego de la Presentación del libro aparecen los artículos que se resumen a continuación.

Luis Maldonado Ruiz, con “Refundación de los Estados y sistemas de Educación de América Latina”, donde se plantean los cambios políticos que han propiciado la iniciación de procesos de refundación de los Estados. La región está al frente de un “cambio de época”, particularmente en Bolivia y Ecuador. Se han dado diversos procesos, entre los que se destaca: el reconocimiento de la diversidad de pueblos y culturas; la construcción del Estado plurinacional en el marco de la abolición de las formas de dominación y explotación, la interculturalidad. El artículo alude a la noción del *sumak kawsay* o “buen vivir”. Por fin se hace una breve referencia a los modelos educativos, y la naturaleza de la EBI requerida para la construcción del Estado plurinacional.

Mirna Cunningham en “Anotaciones sobre el Estado multinacional y la ciudadanía intercultural”, parte en su análisis del reconocimiento político de la diversidad cultural, expresada básicamente en las normativas legales de los países. Otra cuestión objeto de reconocimiento es la de los derechos humanos individuales y colectivos, entre los que se destaca el derecho a la autodeterminación de los pueblos. La autora señala igualmente que la población indígena equivale al 20% de la población mundial, pese a lo cual persisten enormes brechas entre indígenas y el resto de la población. Resume los principales debates en torno a los Estados multinacionales. Por fin examina la situación de los pueblos indígenas a partir de casos de Panamá, Nicaragua y Bolivia, enfatizando en sus principales avances y desafíos.

Mauricio González en “Educación, pluralidad y desigualdad en Costa Rica”, hace una revisión histórica de los pueblos que habitaron dicho país, hasta mostrar las complejas relaciones de la plura-

lidad cultural contemporánea, destacando lo multiétnico, lo multinacional y lo generacional. Hace referencia a las políticas culturales, en particular al ordenamiento territorial y a las demandas territoriales no satisfechas. Por fin destaca los principales desafíos que enfrenta la educación de los pueblos indígenas en un marco general de desigualdades sociales y culturales.

Angélica Ríos en “Construyendo “comunidades y escuelas para el bien estar”. Plantea el contexto de la diversidad cultural y lingüística de Perú, para centrarse en el análisis de la experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Se destaca el trabajo en redes de las escuelas indígenas y se plantea los desafíos de organizar la escuela para el bien común y el bienestar de las comunidades indígenas. Entre los desafíos identificados señala: 1) la formación de docentes en servicio; 2) el mejoramiento de los aprendizajes escolares; 3) la recuperación del papel de maestros y padres en la escuela, 4) el conocimiento y ejercicio de derechos individuales y colectivos por parte de todos los miembros de la sociedad; 5) el desarrollo de procesos de afirmación, recuperación y valoración cultural (conocimientos y prácticas) de los pueblos, 6) el desarrollo de propuestas curriculares y, 7) las principales dificultades y amenazas para lograr comunidades y escuelas para el bien estar.

El Consejo Nacional de Educación Maya, CNEM, en la ponencia “Educación maya: la educación que queremos”, revisa los principales fundamentos legales que garantizan una educación de calidad, así como las metas generales establecidas en los procesos de Reforma Educativa iniciados a partir de la firma de los Acuerdos de Paz. El Consejo hace un recorrido de los “modelos” educativos oficiales y plantea la contradicción de que, pese a la existencia de instrumentos legales e institucionales la educación para los pueblos indígenas todavía no alcanza ni la cobertura ni la calidad necesarias. Se pasa a revisar las aspiraciones de la educación deseada, orientada a: 1) la equidad; 2) el reconocimiento de la pluriculturalidad; 3) el rol de la educación para superar la pobreza y la desigualdad; 4) la educación para des-

arrollar la ciencia y tecnología socialmente necesarias, 5) la inclusión de la interculturalidad, enfocada a la solidaridad, 6) la obligación estatal de ofrecer una educación de calidad. El CNEM plantea que las principales características de una educación maya para la nueva era son: la fundamentación en derechos y en la cosmovisión maya, la respuesta a las necesidades educativas y en función del contexto, los desarrollos curriculares basados en aprendizajes esenciales y metodologías propias. Finalmente se destaca el propósito general de la educación maya, centrado en el “buen vivir”.

Lorena Córdoba Hernández, en “Educación intercultural y bilingüismo en México: el caso maya chuj”, explica los principales fundamentos contemporáneos de la EIB en México. La autora establece una contextualización sociolingüística de la comunidad maya chuj, lengua compartida tanto en México como en Guatemala. Se resume los problemas históricos debido a la anexión mexicana del territorio chapaneco, y se pasa igualmente revista a la situación de la guerra interna en Guatemala, hecho que provocó desplazamientos hacia México. Con los Acuerdos de Paz en Guatemala las decisiones de los chuj guatemaltecos fueron las de permanecer en México. Por fin se señala cómo, a pesar de la existencia de la Ley de Derechos Lingüísticos en México, continúan ocurriendo procesos de erosión lingüística en la comunidad chuj mexicana.

Hipólito Peralta Ccama, en “Educación intercultural bilingüe en Cusco, Perú: un camino hacia el ejercicio de nuestros derechos”, resume el surgimiento de la EIB en la región, a partir de los años setenta del siglo XX. Señala que un empuje a la EIB se ha debido a la calidad del trabajo de algunas ONGs involucradas en la educación regional. Los principales desafíos que identifica son: 1) incluir en la atención educativa las peculiaridades sociolingüísticas y culturales, 2) generalizar la formación docente con enfoque en EIB y definir este tipo de criterios en la calificación de los docentes, difundir los beneficios de la EIB en espacios públicos y privados; 4) profundizar la motivación de los padres de familia; 5) facilitar la participación de los sabios o *yachak*, en

los procesos escolares. Finalmente se plantea que la demanda por la EIB para todos, convierte a las personas y a las comunidades en sujetos de derecho, por lo cual la meta próxima es la construcción de una política educativa regional con enfoque de derechos.

Emilio Fernández, Silvia Cerda, Elías Pizarro y Roberto Storey, en “Una experiencia de inclusión para estudiantes aymaras en la Universidad de Tarapacá Arica”, describen y analizan el Programa Thakhi de la universidad chilena de Tarapacá. Este programa se concibe como un espacio de “diálogo intercultural” para los pueblos con mayor presencia regional: aymaras, quechuas y mapuches y se orienta por una estrategia de desarrollo regional y de inserción global, bajo la premisa de conservación y desarrollo de la cultura regional. Este programa permite la interacción con regiones aymaras de Perú y Bolivia. Se vincula con el Plan de Desarrollo de la Universidad. Los alumnos indígenas se inscriben en pre y post grado. La mayor cantidad de alumnos indígenas se ubicó, en este orden, en las carreras de Contador Público y Contador Auditor, Ingeniería Comercial, Pedagogía Básica, Pedagogía en Historia y Geografía, Ingeniería plan común, Salud con especialización en Tecnología médica y Obstetricia. Se señala igualmente la participación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI. Los principales logros se refieren a la creación de un espacio participativo que asume el respeto a la diversidad étnica; el empleo de una plataforma informática; la calificación ascendente de los aymara; la vinculación intra y extra universitaria del Programa con personas e instituciones y, el desarrollo de estrategias pedagógicas interculturales.

Marcell Danilo Vargas Delgado en “Interculturalidad: un reto para elaborar políticas públicas educativas en Nicaragua y Guatemala”, reseña la metodología de investigación de un programa Centroamericano de Ciencias Sociales. Los temas que serán abordados son: 1) el tipo de políticas públicas en los dos países; 2) las propuestas educativas de los pueblos indígenas en los respectivos países; 3) el estudio de la *interculturalidad*, como categoría antagónica a la de *mul-*



*ticulturalismo*. Se analiza el contexto que ha permitido el desarrollo de la educación bilingüe en la región y en los dos países de estudio, esto es los Programas de EIB en Nicaragua y de EBI en Guatemala. Se sugiere que el dialogo facilitará intercambios metodológicos.

Inmaculada Antolínez en “Retos actuales del Estado-nación, Gestión de la diversidad cultural y empoderamiento de grupos minorizados en el marco de la educación intercultural en España y México”, recorre los conceptos europeos del s. XVIII y XIX acerca del Estado-nación y la persistencia de tales conceptos y su confrontación con las demandas de las sociedades nacionales a favor de la diversidad. Con todo, los Estados-nación continúan con respuestas institucionales a favor de una pretendida unidad y homogeneidad nacionales. En general el artículo cuestiona los discursos y las prácticas de educación intercultural. Se revisan los marcos jurídicos e institucionales de España y México. Algunos casos específicos ilustran el llamado “empoderamiento” de la comunidad educativa tanto en España como en México. Finalmente se hace una comparación de las experiencias “actores” en los dos países.

Rosa Guadalupe Mendoza, en “Políticas educativas para la interculturalización de la educación superior en México: participación y ejercicio de derechos”, plantea los procesos de interculturalización de la Universidad Veracruzana Intercultural, UVI, cuya esfera de acción son cuatro áreas indígenas del Estado, donde más de una decena de pueblos indígenas, sufre de marginación. El artículo explica por qué la UNI asume la construcción de políticas universitarias interculturales y señala como problema al cual debe responder la universidad, la desarticulación de los distintos sectores sociales en la región. Se propone la academización, la institucionalización y la despolitización del proceso de interculturalización. Con respeto a la participación social se plantean como conclusiones: 1) cuestionar la aplicación exclusivamente legitimadora de los procesos de consulta en las decisiones universitarias; 2) ampliar el sentido y contenido de la participación, saliendo de las “trampas” conocidas de la pseudo participación (por

Ej. los “diagnósticos participativos”) ; 3) dimensionar el papel de la participación en la toma de decisiones; 4) diseñar procesos institucionales para que las universidades interculturales hagan de la participación social un eje central de la redefinición de sus programas.

María Isabel Maldonado, en “Configuración de subjetividades a través de la práctica educativa, la experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en la apuesta por una educación diferente desde los sujetos negados y oprimidos”, parte de una caracterización del estado Mexicano y de sus principales transformaciones a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Estos cambios se refieren a las distintas “reformas”, incluidas las educativas, las mismas que ocurrieron en contextos políticos no exentos de conflictos, como en la Sierra Norte de Puebla. El artículo hace comparaciones con otros países de Latinoamérica, partiendo de la reforma universitaria de 1918, iniciada en Córdoba, Argentina. El artículo se centra en la experiencia de más de 20 años de duración implementada desde el *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural* desde el nuevo enfoque del “buen vivir”.

# LA RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, (RINEIB) Y LA REVISTA PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

El *Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural* (CCDR) de la Universidad de Lleida, Catalunya (España), promocionó la Red Internacional de Investigadores en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (RINEIB) en 2007.

Desde ese momento la red ha realizado jornadas y publicaciones que han servido para incorporar algunos investigadores e investigadoras, a su vez que incorporaba ámbitos geográficos con realidades culturales heterogéneas, pueblos distintos y saberes diversos. La preocupación de la red desde un inicio se ha centrado, casi exclusivamente, en la formación de formadores, más allá de ser una línea de trabajo prioritaria, es también el *quid* de la cuestión: ¿Quién forma?, ¿Cómo se forma? y ¿Cómo se transmiten los saberes?. De este interés se derivan el resto de líneas de investigación y trabajo de la RINEIB: estudios sobre escuela y comunidad, sistematización de saberes, racismo, discriminación y políticas educativas.

En el 54 Congreso de Americanistas en Viena, Austria, del 15 al 20 de julio de 2012, la RED ofrece un simposio sobre: Pueblos indígenas y Educación: Identidades y Descolonización (Symposium Educación 559).

Los investigadores de la RINEIB que participan en la elaboración de la revista, tienen una larga trayectoria docente e investigadora en EBI y en la formación de docentes en educación intercultural bilingüe. En una de las reuniones de los miembros de la RINEIB se planteó la posibilidad de la reedición de la revista *Pueblos Indígenas y Educación*. Reeditar una revista siempre tiene sus riesgos y se inicia con ciertos temores, se espera que al menos sus aportes sean tan interesantes como en las ediciones pasadas, también se desea que genere expectativas suficientes para poder reafirmar el valor y la necesidad de la reedición, a su vez se busca poder incorporar aquellas novedades que puedan atraer a los lectores e implicarlos en la vida y desarrollo de la revista. Desde un inicio debemos admitir que los riesgos y temores sobre la reedición se desvanecieron ante la pasión con la que los expertos de la RINEIB decidieron el renacer de la revista. La mayor preocupación fue como conseguir, por un lado, la participación de los maestros y maestras bilingües en la elaboración de la revista, por otro, cómo llegar a plasmar la diversidad de lenguas y saberes así como los intereses de investigación fundamental y aplicada que se debaten en el mismo seno de la red.

Ahora que la revista ha echado a andar vemos con más claridad que la apuesta fue certera. Esta iniciativa permite el encaje entre teoría y praxis, ofrece una plataforma de difusión de ideas, trabajos, inquietudes y vivencias de diferentes contextos multiculturales y bilingües, apuesta por la participación de los formadores en EIB y, para la RINEIB, permite tener un laboratorio de observación sobre el estado de salud de la EIB en América Latina.

Así pues, sólo nos queda esperar que la revista tenga una larga vida al lado de la RINEIB, que consiga la complicidad de expertos y usuarios, agentes y actores, activistas y originarios de la EIB de distintos pueblos; y que las personas que hacen posible la red RINEIB decidan seguir el trabajo en común para continuar generando debate y conocimiento acerca de la EIB.

No podemos finalizar sin antes agradecer a la editorial Aby-Yala la oportunidad de reeditar la revista. Agradecemos también a la Provincia Autónoma de Bolzano/Bozen que ha financiado este número al interior de sus actividades de Cooperación. El Comité de Redacción esta en negociaciones para lograr, con el gobierno de esta Provincia, el financiamiento de tres números más.