

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 56



Este libro se
escribió para ti
protégelo de
la fotocopia

AEDRA

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 56



2005

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 56

- 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.abayayala.org
Quito-Ecuador
- Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ
PROEDUCA, GTZ
- Comité editorial: Wolfgang Küper
Teresa Valiente-Catter
- Diagramación digital: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador
- ISBN: 9978-22-562-5
- Impresión: Producciones digitales Abya-Yala
Quito-Ecuador
- Impreso en Quito-Ecuador, diciembre de 2005

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Enero-Junio 2005

Nº 56

CONTENIDO

Presentación	
<i>Wolfgang Küper</i>	9
Introducción	
<i>Teresa Valiente-Catter</i>	11
1. Cotacachi – Ejemplo de democracia participativa y desarrollo local	
<i>Auki Tituaña Males</i>	17
1.1 El contexto nacional	17
1.2 La experiencia de participación ciudadana en Cotacachi	18
1.3 Nacimiento de la Asamblea de Unidad Cantonal.....	19
1.4 Estructura de la Asamblea de Unidad Cantonal.....	19
1.5 El Plan de Desarrollo Cantonal, instrumento para la construcción de la democracia participativa.....	20
1.6 El presupuesto participativo como herramienta para consolidar la democracia participativa.....	21
1.7 Logros de los procesos de participación ciudadana y presupuesto participativo	22
2. Visión indígena del desarrollo en la Amazonía	
<i>Carlos Viteri Gualinga</i>	25
2.1 ¿Existe el concepto de desarrollo en la cosmovisión indígena?.....	25
2.2 El <i>alli káusai</i> : un concepto indígena de sustentabilidad y paradigma alternativo al desarrollo	26
2.3 La pobreza en la visión indígena.....	27
2.4 Desarrollo versus <i>alli káusai</i>	28
3. Participación política del movimiento campesino e indígena en Bolivia	
<i>Paulino Guarachi Gualinga</i>	33
3.1 Contextualización	33
3.2 Organizaciones sociales campesinas e indígenas	35
3.3 Algunas definiciones.....	38
3.4 Hitos más importantes en la lucha de los pueblos indígenas y comunidades campesinas	39

6 / Pueblos indígenas y educación

3.5	Principales demandas y la agenda para con los pueblos indígenas.....	39
3.6	Presencia campesina e indígena en la administración pública	42
4.	¿Qué hacemos para las lenguas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América latina y la planificación lingüística	
	<i>Inge Sichra</i>	45
4.1	La población indígena en América Latina.....	45
4.2	Pueblos indígenas minorizados	46
4.3	Las reformas educativas de los Estados y las lenguas	47
4.4	Política y planificación lingüística	49
4.5	Planificación de estatus y de corpus	50
4.6	La oposición norma y uso	53
4.7	La prioridad del uso en las lenguas indígenas.....	55
4.8	Alegato del uso y la transmisión de las lenguas indígenas	57
4.9	Repensando la planificación lingüística	60
5.	La EBI: una propuesta pedagógica innovadora en el sistema educativo nacional de Guatemala	
	<i>José Angel Zapeta García</i>	67
5.1	Introducción.....	67
5.2	Los defensores del modelo de educación monolingüe obstruyen el desarrollo de la educación bilingüe intercultural.....	69
	5.2.1 Algunas razones de los maestros monolingües para rechazar la EBI.....	
	5.2.2 Algunos indicadores del favoritismo de la mayoría de las autoridades educativas con el modelo monolingüe tradicional	
	5.2.3 El bajo presupuesto estatal de la EBI y sus efectos en la prestación del servicio en las comunidades indígenas ..	
5.3	Sostenibilidad y desarrollo de la EBI en el sistema educativo nacional	71
5.4	Áreas de desarrollo de la EBI que requieren de la inversión solidaria de la cooperación internacional	72
5.5	Construcción de la base social y su movilización política en torno a la educación bilingüe intercultural.....	72
5.6	Desarrollo de la EBI en el aula: métodos, materiales, maestros y supervisores capacitados en servicio	73
5.7	Formación de nuevo recurso humano en el nivel medio y superior en metodología de la EBI	74
5.8	Campaña de promoción de la EBI.....	74

6.	La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: desafío y perspectiva <i>Dionisio Mora Núñez y Perla M. Gutiérrez Colindres</i>	77
6.1	¿Qué se ha logrado? ¿Qué hemos aprendido?	79
6.2	Desafíos y expectativas	81
6.3	Reflexiones finales.....	83
7.	Reforma educativa para la minoría musulmana en Grecia: una experiencia piloto <i>Voula Papagianni y Eleni Kanakidou</i>	85
7.1	El perfil cultural y social de la minoría musulmana.....	86
7.2	Particularidades de la educación minoritaria	86
7.3	Causas del mal rendimiento escolar	87
7.4	Las áreas de intervención del proyecto	87
7.4.1	Materiales didácticos	87
7.4.2	Formación docente	90
8.	Educación Superior y descentralización epistemológica <i>Luis Enrique López y Fernando Prada</i>	93
8.1	Introducción.....	93
8.2	Consideraciones epistemológicas.....	98
8.3	Las relaciones intersubjetivas y las prácticas interculturales	103
8.4	Implicaciones para la formación docente indígena	105
9.	“Lo ajeno y lo propio”: experiencias históricas con importaciones de conceptos del desarrollo en América Latina <i>Andreas Boeckh</i>	113
9.1	Introducción.....	113
9.2	Explicaciones posibles para el balance de desarrollo en América Latina	115
9.3	La miseria del progreso: liberalismo y positivismo	118
9.4	Los Estados Unidos como ideal y trauma	124
9.5	Palabras finales	128
10.	Pueblos Indígenas y Desarrollo en América Latina. Hacia la construcción de un futuro propio <i>Rafael Sevilla Paños y Teresa Valiente-Catter</i>	135
10.1	Introducción.....	135
10.2	Alternativas y posibilidades de “desarrollo”: un proceso de desafíos.....	138
10.2.1	Voluntad política versus realidad vivida	138
10.2.2	El “buen vivir” – allí káusai, súmac káusai:- ¿alternativa o fundamento de desarrollo?	139

8 / Pueblos indígenas y educación

10.2.3 Sinergias e interdependencias: una relación recíproca de retroalimentación.....	142
10.3 Reflexiones finales	144
10.4 Perspectivas	146

PRESENTACIÓN

Wolfgang Küper

En este número de *Pueblos Indígenas y Educación* presentamos artículos con temas en torno al concepto de “desarrollo”, con un enfoque plural, cuya vigencia en el debate por definiciones, propuestas y experiencias, incluida la educación intercultural bilingüe, evidencia su importancia en la construcción de sociedades multiculturales con base en los principios de los Derechos Humanos y las relaciones de democracia y equidad.

La idea clave de participación es un hilo conductor en las contribuciones. Tomando en cuenta principios vinculados a su filosofía de vida, la perspectiva indígena en los diversos aportes destaca el significado de replantear el concepto de “desarrollo” en un marco de reciprocidad y cooperación. Dentro de este contexto se presentan reflexiones y experiencias de logros concretos de la participación indígena en el diseño y organización del desarrollo local y regional, así como la importancia de las lenguas y culturas indígenas y su relación con el desarrollo del conocimiento. El fomento de la investigación interdisciplinaria y la elaboración de condiciones básicas para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en todos los niveles responde a las demandas de los nuevos conocimientos de la ciencia y la tecnología desde una perspectiva intercultural; su contextualización en las distintas realidades de una sociedad multicultural, y no solamente en este continente, es una necesidad. Así también se entiende el aporte de la experiencia con respecto a la educación de la minoría musulmana en Grecia.

Cabe mencionar que en el debate actual sobre la unidad y fuerza del movimiento indígena en América Latina, éste solamente puede hacer progresos decisivos de emancipación y participación con igualdad de derechos en la sociedad en general si logra representar una idea unificada de los problemas importantes. Esperamos que las ideas y experiencias vertidas en este volumen contribuyan al enriquecimiento de la discusión y la práctica profesional de los lectores y lectoras de la revista.

INTRODUCCIÓN

Teresa Valiente-Catter

El caudal de ideas y experiencias presentadas en las contribuciones de este volumen puede ser resumido en tres ideas básicas:

1. La necesidad de profundizar los principios básicos de la filosofía de vida de los pueblos indígenas en el diseño de propuestas y proyectos, desde una perspectiva intercultural y con inclusión de todos los actores sociales de un país, incluida la cooperación internacional.
2. La importancia de la participación de los pueblos indígenas en el diseño, planificación y ejecución de propuestas de desarrollo local, incluida la educación intercultural bilingüe, orientada en la contextualización y fortalecimiento del principio de cooperación.
3. La urgencia de la investigación interdisciplinaria promoviendo el desarrollo de las lenguas y los conocimientos indígenas, desde una perspectiva intercultural.

¿Qué significa vivir la democracia participativa en la sociedad andina del siglo XXI? En: “Cotacachi: ejemplo de democracia participativa y desarrollo local en el Cantón Cotacachi, Imbabura-Ecuador”, Auki Tituaña Males describe una experiencia de gestión local orientada en la construcción de relaciones democráticas a fin de fortalecer el desarrollo local, tomando en cuenta conceptos andinos de organización en relación con los principios de los Derechos Humanos, la democracia y la equidad. El autor entiende por democracia participativa a la ciudadanía organizada desde una perspectiva de cooperación “en la planificación del desarrollo local, la transparencia y la lucha contra la corrupción, y en la autogestión convirtiendo al Municipio en el dinamizador del desarrollo económico, social, cultural, integral, dejando su rol tradicional de simple prestador de servicios”. Tituaña describe los logros de la gestión de Cotacachi integrada por la representación de diversas instituciones, incluida la educativa, proponiendo el diálogo intercultural como base de acuerdos y consensos. Este proceso de construcción implica necesariamente dilucidar nociones y conceptos. Tal es el caso de la idea de desarrollo. En su

contribución “Visión indígena del desarrollo en la Amazonía”, Carlos Viteri nos acerca a conceptos poco estudiados desde una perspectiva integral en la cosmovisión indígena. Plantea, por ejemplo, profundizar las ideas de “pobreza” y “desarrollo”. El autor destaca la importancia de analizar éstos y otros conceptos desde la filosofía indígena en los procesos de diseño, planificación y ejecución de proyectos de desarrollo, y propone la idea del *alli káusai* -el “buen vivir” - como fundamento desde la perspectiva indígena en el planteamiento de conceptos de “desarrollo” y “sustentabilidad”.

La participación indígena en los movimientos sociales y procesos políticos de América Latina, tiene particular importancia en el artículo de Paulino Guarachi Huanca: “Participación política del movimiento campesino e indígena en Bolivia”. El autor describe los logros de la participación política de los pueblos indígenas en la historia reciente de Bolivia. No obstante, se precisarían definiciones más claras de participación y compromiso, inclusive de parte de los mismos actores indígenas en las principales demandas: a) la distribución de las tierras, b) la educación intercultural bilingüe, c) la salud y el seguro indígena, d) mayor participación política, e) la constitución de la Asamblea Constituyente Nacional.

En las contribuciones descritas, los conceptos andinos propuestos como fundamentos de “desarrollo”, la participación indígena, las demandas de los pueblos indígenas, entre otros, recurren directa o indirectamente a la importancia de la lengua como expresión de una determinada filosofía de vida. En: “¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística” Inge Sichra actualiza conceptos de la sociolingüística desde un análisis crítico de la planificación lingüística y su influencia en las reformas educativas latinoamericanas. Dentro de un marco de replanteamiento la autora destaca la importancia de la comunicación de la tradición oral donde la dimensión de lo cotidiano como espacio de generación de conocimientos y creatividad nos introduce en la perspectiva del concepto de complementariedad entre las lenguas antes que a una separación por funciones, posición clásica del concepto de la diglosia.

La elaboración de una metodología EBI o EIB desde una perspectiva de mantenimiento de la lengua indígena en la escuela primaria tiene una trayectoria de aproximadamente 25 años en América Latina. Cada país la ha adecuado a sus realidades sociolingüísticas y pedagógicas. El desarrollo de la EBI o EIB ha dependido y depende aún de coyunturas. Los avances no pueden ser negados.

Los desafíos son muchos y las incertidumbres diversas, por ejemplo ¿EBI o EIB? Sin profundizar en los deslindes debido al poco espacio de esta introducción, es necesario señalar que si bien utilizados indistintamente por algunos especialistas y autores, los términos EBI y EIB expresan diferentes momentos del proceso empezado con la educación bilingüe hace más de medio siglo y centrado principalmente en la lengua indígena como instrumento y objeto de aprendizaje hasta el 3er grado y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Posteriormente el concepto de interculturalidad marca la diferencia por un lado en relación con la educación bilingüe y luego, a partir del mismo proceso de las experiencias y discusiones, con la profundización de las relaciones de exclusión y marginación de las sociedades latinoamericanas multiculturales. En EBI la interculturalidad es vinculada primeramente con la educación para los pueblos indígenas. Un resultado del debate en torno a los principios de los DDHH en sociedades multiculturales así como la profundización en la cosmovisión indígena, el reconocimiento de la interculturalidad recae como práctica de todos los actores sociales de un país y no solamente válido para un sector social. Desde esta perspectiva la EBI aporta a los procesos de reforma educativa en Latinoamérica con el concepto de interculturalidad, recreándose al mismo tiempo en EIB.

En el artículo “La EBI, una propuesta pedagógica innovadora en el sistema educativo nacional de Guatemala”, José Angel Zapeta García presenta críticamente por un lado, el aún dominio del sistema monolingüe español en regiones con predominancia de población indígena y, por otro lado, el bajo presupuesto estatal de la EBI. Ambos casos obstruirían el proceso de la EBI, cuya sostenibilidad y desarrollo en Guatemala requirieren, según el autor, de la “inversión solidaria de la Cooperación Internacional” así como del fortalecimiento de una base social y política en torno a ella, lo que él llama formación de sujetos políticos. Zapeta destaca la necesidad de poner en marcha acciones pedagógicas (métodos y materiales) orientadas en resultados así como la formación de recursos humanos en el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias, en la elaboración del currículum y el diseño de materiales.

Dentro de este contexto de elaboración y aplicación de la metodología EIB Dionisio Mora Núñez y Perla M. Gutiérrez Colindres, en “La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: avances y desafíos”, presentan una experiencia concreta de elaboración de materiales para el 5to y 6to grado de educación intercultural bilingüe. El concepto de contextualización es clave para entender el proceso de la EIB en Nicaragua, entendida como una estrategia que expresa la necesidad de una relación recíproca entre realidad lingüístico-sociocultural y demanda de aprendizaje de niños y niñas indígenas, incluida

la educación y profesionalización de jóvenes y adultos, en el ejemplo de los grupos étnicos miskitu y sumu-mayangna de la Región Autónoma del Atlántico Norte, RAAN.

Las experiencias de EIB en países fuera de latinoamérica nos sirven de reflexión como ciudadanos de sociedades multiculturales y de nuestro ejercicio profesional. ¿Qué implica para un proceso de reforma educativa atender adecuadamente una minoría étnica históricamente marginada? En el ejemplo de la minoría musulmana en Grecia Voula Papagianni y Eleni Kanakidou describen en “Reforma educativa para la minoría musulmana en Grecia: una experiencia piloto” las actividades que se vienen realizando en el marco de la elaboración de materiales y de la formación docente en atención a los niños y niñas musulmanes tomando en cuenta sus particularidades lingüísticas y socioculturales, dentro de un marco de convenio con Turquía en la enseñanza de historia. La población musulmana está distribuida en las provincias de Tracia (34,5%), Rodopi (55%), Xanci (43%) y Evros (5,5%). Las causas del mal rendimiento de los niños y niñas musulmanes son de diverso origen, entre otros, la historia de conflictos entre la sociedad mayoritaria y la minoritaria. La perspectiva intercultural, la lengua materna de los niños y niñas como instrumento de enseñanza, y el aprendizaje del griego como segunda lengua aprovechando la tecnología moderna son aspectos centrales de la reforma educativa griega con un enfoque intercultural orientado a la igualdad en el acceso al aprendizaje y el conocimiento.

La EIB ha ampliado su espacio de discusión e influencia, inherente a su desarrollo. Ya el debate suscitado desde su mismo proceso reconoce la necesidad de profundizar en los conocimientos, saberes y métodos de aprendizaje y enseñanza de los pueblos indígenas. Pregunta central es, y no la única, ¿es que los conocimientos de los pueblos indígenas son únicamente recursos en la elaboración del currículum y de materiales educativos para la escuela, desde una perspectiva intercultural? En el artículo “Educación superior y descentralización epistemológica”, Luís Enrique López y Fernando Prada plantean la necesidad de un cambio de paradigmas en la educación superior orientado en la reposición de los conocimientos indígenas en el ámbito académico desde una perspectiva distinta donde “el desafío intercultural de la educación superior es reconocer las metodologías diferentes e introducirlas en forma horizontal con otras estrategias tradicionales de la universidad en una relación de complementariedad de opciones y de formas de aprender y enseñar”.

En “Lo ajeno y lo propio: experiencias históricas con importaciones de conceptos del desarrollo en América Latina”, el análisis de Andreas Boeckh enfoca el riesgo de prestarse conceptos unilateralmente para el diseño de pro-

puestas de desarrollo. Con datos históricos de diversos países latinoamericanos, el autor describe momentos de su desarrollo y factores que influenciaron en su proceso así como consecuencias, frecuentemente no esperadas pero explicables. Boeckh destaca la importancia de la tradición cultural en procesos de desarrollo, sin limitarla a una orientación al pasado y coyunturas históricas singulares sino en relación con una proyección hacia el futuro.

Cerramos este volumen con un resumen analítico de los aportes presentados en el XII Simposio Pluridisciplinario “Pueblos indígenas y desarrollo en América Latina: hacia la construcción de un futuro propio” realizado en Weingarten, Alemania, del 2 al 4 de julio del 2004, con una participación plural: líderes indígenas latinoamericanos, académicos, estudiantes y representantes de la Cooperación Técnica. Un resultado de la discusión del encuentro fue la creación del Foro de Diálogo Europa - Pueblos Indígenas Americanos.

1

COTACACHI

Ejemplo de democracia participativa y desarrollo local en el Cantón Cotacachi, Imbabura-Ecuador

Auki Tituaña Males¹

1.1 El contexto nacional

La crisis de la democracia representativa y los graves problemas de la economía ecuatoriana, se deben a la dependencia de los gobiernos de turno, a intereses y políticas externas, provenientes del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, así como a la aplicación de las cartas de intención, las cuales en lugar de solucionar la crisis política, social y económica de los países latinoamericanos y específicamente del Ecuador, las han agravado, provocando mayores índices de corrupción, ingobernabilidad, crisis de valores y descomposición social.

En este contexto emergen nuevos actores con propuestas innovadoras como el movimiento indígena y movimientos sociales. De esta manera, a partir de 1990, en el Ecuador a nivel legislativo se crean las condiciones políticas para reformar y aprobar leyes que contemplan la participación social y ciudadana como es el caso de la ley de Descentralización del Estado y Participación Social (Oct/1997), así como la nueva Constitución de la República (1998). En cada una de ellas se dedican espacios más o menos importantes a la participación ciudadana y derechos colectivos, entre otros. Estos nuevos marcos legales son un avance significativo.

1 El autor es economista, alcalde del Cantón Cotacachi, en la provincia de Imbabura, Ecuador, el trabajo fue presentado en el XII simposio Pluridisciplinario “Pueblos indígenas y desarrollo en América Latina: hacia la construcción de un futuro propio”, realizado en Weingarten, Alemania, del 2 al 4 de Julio del 2004.

Sin embargo, a nivel nacional no se han creado espacios de participación entre el Estado y la Sociedad Civil. Los procesos de participación ciudadana se evidencian a nivel local, es decir en los Gobiernos Locales, quienes demostramos voluntad política para democratizar la gestión municipal y fomentar la participación ciudadana en la planificación, la toma de decisiones y gestión para impulsar el desarrollo local, y en la lucha contra la corrupción.

1.2 La experiencia de participación ciudadana en Cotacachi

A partir del 10 de Agosto de 1996, con la administración del primer Alcalde indígena kichwa del cantón Cotacachi, se inicia un proceso innovador de gestión municipal, caracterizado por la construcción e implementación de la Democracia Participativa, teniendo como base la participación organizada de la ciudadanía, la planificación del desarrollo local, la transparencia y la lucha contra la corrupción, y la autogestión; convirtiendo al Municipio en el dinamizador del desarrollo económico, social, cultural, integral, dejando su rol tradicional de simple prestador de servicios.

Se propone la alternativa de la participación ciudadana en la gestión municipal, para enfrentar las consecuencias del rol convencional asumido por las administraciones municipales, caracterizadas por ser: excluyentes, paternalistas, clientelares, centralistas, corruptas y sin planificación.

En Cotacachi la participación ha vivido varias etapas de desarrollo en base a la voluntad política del Alcalde y a la existencia de un naciente marco jurídico, que impulsa este proceso nacional. En este sentido, el primer evento de amplia participación social se produce con ocasión de la posesión de las nuevas autoridades municipales el 10 de Agosto de 1996, en un espacio público, al que fueron convocados diversos sectores de Cotacachi, que por primera vez en la historia son incluidos en la vida política administrativa municipal.

El 11 de septiembre de 1996, por iniciativa del Alcalde, se convoca a la primera Asamblea de Unidad Cantonal, en la que participan diversas organizaciones sociales, instituciones públicas, privadas, gremios artesanales y otros actores, con la finalidad de iniciar un proceso de planificación participativa en base a un diagnóstico socioeconómico general, así como de conocer las demandas ciudadanas e identificar las potencialidades socioorganizativas y asumir compromisos sociales e institucionales en la gran tarea de construir el nuevo modelo de Gobierno Local.

1.3 Nacimiento de la Asamblea de Unidad Cantonal

A raíz de la realización de la primera Asamblea de Unidad Cantonal, se consideró la necesidad de emprender un verdadero proceso de organización y participación ciudadana, y pasar de la democracia representativa a la Democracia Participativa, como alternativa para superar la crisis social, cultural, ambiental y económica.

Es así que el Municipio de Cotacachi, junto con la Sociedad Civil organizada, empieza a sentar las bases para la creación de la Asamblea de Unidad Cantonal como un espacio de expresión ciudadana para fraternizar, concertar y planificar participativamente el futuro del cantón. Integran activamente el nuevo Gobierno Local, la UNORCAC, la Federación de Barrios Urbanos de Cotacachi, la Coordinadora de Mujeres, de la Niñez, de los Jóvenes, las Cooperativas de Transportes, los Gremios Artesanales, Organizaciones Agrícolas y Artesanales de Intag, Instituciones Educativas y Culturales públicas, el Sector Privado Turístico y Agroindustrial, Juntas Parroquiales, Organizaciones no Gubernamentales y el Municipio de Cotacachi.

El nuevo modelo de gestión se sustenta en la participación activa y comprometida de todos los actores y sectores socioeconómicos, quienes actúan en las instancias de carácter consultivo, así como en la toma de decisiones, clave en la construcción de políticas de desarrollo integral. La ciudadanía deja de ser objeto de atenciones paternalistas y se convierte en sujeto activo en la implementación del Plan de Desarrollo Cantonal, elaborado participativamente. Esto ha posibilitado que Cotacachi se proyecte hacia el futuro en base a consensos y al diálogo intercultural permanente, para lograr el desarrollo con identidad y con rostro social y humano en beneficio de las grandes mayorías de la población cotacacheña.

1.4 Estructura de la Asamblea de Unidad Cantonal

La Asamblea de Unidad Cantonal tiene un Consejo Superior de Desarrollo y Gestión (nivel político - ejecutivo) y los Consejos Intersectoriales de salud, educación y cultura, gestión ambiental y manejo de recursos naturales, turismo, producción y artesanías (nivel técnico - operativo) integrado por los actores y sectores organizados del cantón. La Asamblea se reúne anualmente para formular políticas de desarrollo, evaluar el trabajo de los consejos intersectoriales, planificar acciones del siguiente año, así como para resolver temas específicos como el incremento de impuestos prediales y tarifas de los servicios básicos, proyectos de ordenanzas (Cantón Ecológico), entre otros.

El Consejo Superior de Desarrollo y Gestión se encarga de dar funcionalidad a las resoluciones de la Asamblea General y de fortalecer el proceso de participación ciudadana, mientras que los Consejos Intersectoriales implementan las propuestas del Consejo Superior basadas en las resoluciones de los actores sociales que intervienen en las Asambleas Generales. Estos niveles organizativos trabajan regularmente todo el año y se reúnen mensual y bimensualmente según la dinámica y su planificación en los diferentes temas y ámbitos del desarrollo humano, manteniendo los enfoques de territorialidad, género y generación. Las resoluciones que se adoptan son generalmente consensuadas, hacia la búsqueda del bienestar y el desarrollo de los cotacacheños.

Durante los siete años de vida socioorganizativa y jurídica de la AUC, se han creado las condiciones favorables para que en este ejercicio democrático exista la madurez necesaria de los actores y se avance en un verdadero proceso de desarrollo social, cultural, económico y ambiental, y no se convierta en un simple proceso de distribución de recursos.

Desde el mes de enero del año 2000 la Asamblea de Unidad Cantonal tiene personería jurídica, mediante Ordenanza Municipal que reconoce legalmente los estatutos, constituyéndose en una forma de institucionalización del proceso de participación ciudadana.

Sin embargo, una ordenanza no garantiza que el proceso continúe y se fortalezca. Son los actores involucrados, comprometidos y empoderados de su condición de sujetos activos en el desarrollo, lo que consolida y promueve el accionar de la participación ciudadana y del nuevo modelo democrático participativo.

En Cotacachi se entiende a la participación como un proceso vivo, que va incorporando nuevos actores para acoplarse a los cambios de la sociedad, y como una estrategia para enfrentar la crisis política e institucional del Estado ecuatoriano, provocada por los partidos políticos tradicionales que generan un ambiente de ingobernabilidad, ineficiencia, intolerancia y corrupción.

1.5 El Plan de Desarrollo Cantonal, instrumento para la construcción de la democracia participativa

El avance del proceso de participación ciudadana condujo a la elaboración del Plan de Desarrollo Cantonal, en forma participativa. El plan, como herramienta del desarrollo social y humano, es un documento guía que contiene los objetivos, líneas directrices y las políticas priorizadas por los actores sociales. Este plan rige el destino del cantón Cotacachi, ejecutándose en el período entre 1997 – 2011.

Las líneas directrices y políticas del Plan de Desarrollo Cantonal, están encaminadas a mejorar la calidad de vida de la población, de una manera equitativa, respetando la relación del hombre con la naturaleza para alcanzar un desarrollo armónico y sostenible, respetando la diversidad étnica y consolidando la participación organizada de todos los sectores y actores de Cotacachi.

Es preciso resaltar que este plan se hará realidad en la medida que la sociedad civil organizada participe activa, creativa y decididamente. Es por ello que cada Consejo Intersectorial impulsa la elaboración de su plan de desarrollo sectorial. Hasta la presente fecha disponemos del Plan Cantonal de Salud y el Plan de Desarrollo turístico así como de Planes de Desarrollo Parroquial.

1.6 El presupuesto participativo como herramienta para consolidar la democracia participativa

En el Ecuador no existe un marco jurídico que permita y obligue a las autoridades nacionales, seccionales o locales a elaborar el presupuesto en forma participativa. Gracias al desarrollo alcanzado por la democracia participativa en Cotacachi y a la voluntad política de la Alcaldía, estamos construyendo la experiencia de elaboración del presupuesto municipal en forma participativa, como un mecanismo más para fortalecer la participación de la sociedad civil y la profundización del nuevo modelo de democracia participativa.

En la Quinta Asamblea de Unidad Cantonal (2001) se resuelve que se elabore una metodología para empezar a trabajar en el tema del Presupuesto Participativo como una primera experiencia, situación que ha permitido mayor involucramiento de la ciudadanía en la elaboración y ejecución del presupuesto municipal. La experiencia consiste en estructurar el presupuesto de inversiones municipales en un trabajo conjunto entre la comunidad y el equipo técnico municipal, en diferentes espacios como el de información, priorización, concertación y evaluación. Desde el año 2001 se viene aplicando esta metodología.

Hoy en día el presupuesto participativo se construye en un trabajo conjunto entre la sociedad civil y el equipo técnico de planificación e implementación de este innovador proceso. El desarrollo cíclico correspondiente contiene diferentes etapas (espacios), como las de información, priorización, concertación y evaluación. Esta metodología tiene su fundamento en los principios tradicionales andinos de equidad, solidaridad y reciprocidad, que permiten una óptima distribución de los recursos, conduciendo a un desarrollo humano integral.

Para la construcción del presupuesto participativo de Cotacachi se tomaron en cuenta los siguientes aspectos organizativos y técnicos:

- Nivel de participación socioorganizativa, étnica y territorial de los actores.
- Mayor eficiencia y transparencia en la gestión del presupuesto municipal.
- Flexibilidad del presupuesto como herramienta técnica sujeta a reformas.
- Objetividad en la asignación de los recursos y en la priorización de obras y proyectos de desarrollo.
- Enfoque de género y generacional.
- Reciprocidad y autogestión valorando el aporte de la comunidad.
- Solidaridad entre barrios, comunidades, organizaciones, gremios e instituciones públicas y privadas, en la definición de obras y/o proyectos.

1.7 Logros de los procesos de participación ciudadana y presupuesto participativo

1. El Proceso de participación ciudadana en Cotacachi ha permitido el ejercicio real de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos/as, como práctica potenciadora de las capacidades de las personas, de los grupos y de las organizaciones que pueden enfrentar los problemas desde sus propios intereses, para convertirlos en agentes propositivos, responsables y activos en la vida democrática del cantón.
2. Se ha desarrollado una conciencia colectiva sobre el rol de los actores sociales, que pasan de ser simples observadores a promotores activos del desarrollo del cantón, definiendo sus políticas, acompañando activamente en la ejecución de las obras y proyectos priorizados.
3. La articulación entre los diferentes sectores de la sociedad civil, la Asamblea Cantonal y el Municipio se ha consolidado permitiendo el acceso de la sociedad civil a la toma de decisiones.
4. El ejercicio de este proceso ha sido enriquecedor, porque ha permitido el beneficio por dos vías: una por parte de los ciudadanos/as, quienes se convierten en protagonistas de la gestión pública, logrando una eficiencia, equidad y solidaridad en la ejecución de programas y proyectos de desarrollo humano, otra parte del Municipio logrando una mayor eficacia y optimización de los recursos humanos y económicos
5. La experiencia de la participación ciudadana y del presupuesto participativo son innovadoras a nivel nacional. En ambos temas Cotacachi se

considera como punta de lanza del país, construyendo en el camino su propia experiencia, un reto que requiere de entrega y decisión, pues no se ha tenido un modelo a seguir.

El proceso de participación ciudadana en Cotacachi no es un producto acabado. La experiencia de Cotacachi siempre estuvo y está al frente en el proceso de construcción de la Democracia Participativa y de aplicación de la Ley de Descentralización del Estado y Participación Social, concretamente en el caso de la salud, contando con el reconocimiento nacional e internacional, como ejemplo de desarrollo, descentralización, participación y transparencia.

2

VISIÓN INDÍGENA DEL DESARROLLO EN LA AMAZONÍA

Carlos Viteri Gualinga¹

2.1 ¿Existe el concepto de desarrollo en la cosmovisión indígena?

En la cosmovisión de las sociedades indígenas, en la comprensión del sentido que tiene y debe tener la vida de las personas, no existe el concepto de desarrollo. Es decir, no existe la concepción de un proceso lineal de la vida que establezca un estado anterior o posterior, a saber, de subdesarrollo y desarrollo; dicotomía por la que deben transitar las personas para la consecución de bienestar, como ocurre en el mundo occidental. Tampoco existen conceptos de riqueza y pobreza determinados por la acumulación y carencia de bienes materiales.

Sin embargo, sí existe una visión holística acerca de lo que debe ser el objetivo o la misión de todo esfuerzo humano, que consiste en buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el ‘buen vivir’, que se define también como ‘vida armónica’, que en idiomas como el *runa shimi* (quichua) se define como el ‘*alli káusai*’ o ‘*súmac káusai*’.

Por la diversidad de elementos a los que están condicionadas las acciones humanas que propician el ‘*alli káusai*’, como son el conocimiento, los có-

1 Carlos Viteri Gualinga, indígena kichwa amazónico pertenece a la comunidad Sarayaku, en la provincia de Pastaza, Ecuador. Cursó los estudios primarios en su comunidad mientras que los secundarios en Puyo, capital de la Provincia de Pastaza. Se ha licenciado en Antropología Aplicada con una tesis sobre “*Sumak Kausai: una respuesta viable al desarrollo*”. Su apoyo a la lucha del pueblo kichwa se desarrolla desde los medios de comunicación. Fue el primer editorialista indígena en un diario nacional (Diario Hoy-1996-2002) y ha sido director de un programa radial para las comunidades indígenas de Pastaza. Actualmente trabaja para el BID en el Departamento de Desarrollo Sostenible, en la Unidad de Pueblos Indígenas. Es uno de los primeros indígenas latinoamericano que trabaja en un organismo multilateral.

digos de conducta éticas y espirituales en la relación con el entorno, los valores humanos, la visión de futuro, entre otros, el concepto del *alli káusai* constituye una categoría central de la filosofía de vida de las sociedades indígenas. Visto así el *alli káusai* o *sumac káusai* constituye una categoría en permanente construcción.

Por este motivo resulta inapropiado y altamente peligroso aplicar en las sociedades indígenas el paradigma ‘desarrollo’ tal y como es concebido en el mundo occidental, ni siquiera en el supuesto de que este concepto, lejos de ser la entelequia que es, resulte un sinónimo de bienestar, puesto que el *alli káusai* tiene una trascendencia mayor a la sola satisfacción de necesidades y acceso a servicios y bienes. En este contexto la visión de la vida y del ‘buen vivir’, sintetizados en la categoría filosófica del *alli káusai*, no puede entenderse como un concepto análogo al desarrollo.

2.2 El *alli káusai*: un concepto indígena de sustentabilidad y paradigma alternativo al desarrollo

El rigor del *alli káusai* se sustenta en el conocimiento, que es la condición básica para la gestión de las bases locales ecológicas y espirituales de sustento y resolución autónoma de las necesidades. Aquello supone el desarrollo de sistemas productivos coherentemente adaptados a las condiciones del entorno.

El conocimiento transmitido a través de las generaciones, a tiempo de colocar a los individuos de una comunidad en una condición equitativa en cuanto a capacidad, destreza, identidad y cosmovisión, establece también valores imprescindibles para los procesos productivos y de resolución autónoma de necesidades, como la solidaridad y reciprocidad, lo cual es evidente, por ejemplo, en la *minga*.

El conocimiento incluye además la esfera de lo trascendente o de lo espiritual. Allí se configura la visión indígena sobre el universo selva, en donde las distintas formas de vida son concebidas como seres análogos a las personas, guiadas y protegidas por grandes espíritus, con quienes el hombre está destinado a convivir en base al diálogo permanente. En esta comprensión, la selva se convierte en un continente de escenarios sagrados, por ejemplo: una gran laguna, un cerro, las cascadas, las profundidades fluviales, entre otros, son considerados escenarios sagrados, por ser moradas de los espíritus protectores de las vidas de la selva.

En el contexto de esta visión se ejercen muchas de las formas de utilización o manejo de los distintos escenarios y recursos de la selva, por ejem-

plo, los rituales agrícolas de la siembra que se practican constituyen pactos de alianza para la vida, y que se establece mediante el diálogo con el espíritu de la tierra. Los asentamientos humanos, el uso del suelo en varios casos mantienen sistemas itinerantes y están en función del mantenimiento y la protección de la biodiversidad agrícola y del bosque, propiciando una permanente recreación de dichos lugares, evitando sobreexplotación de recursos y deterioro o contaminación ambiental.

Dentro de esta visión, la selva y la tierra son estratos que unen los espacios físicos con lo intangible, lo material con lo espiritual, cuyo mediador constituye la persona sabia (*yachac* en *runa shimi*). La práctica social de ésta visión sobre la vida y el cosmos, resulta fundamental en la dinámica de la construcción del *alli káusai*.

2.3 La pobreza en la visión indígena

Mútsu, es un concepto que los quichuas de Pastaza utilizan como una categoría de pobreza circunstancial. No se trata de la pobreza estrictamente material y de carencia de servicios entendidos desde la lógica occidental y sobre lo que los Estados y organismos internacionales elaboran tablas e indicadores de medición.

Mútsui se entiende como la carencia de productos primordiales de la biodiversidad agrícola sin cuyo sustento resulta inconcebible la seguridad alimentaria. Las causas del *mútsui* pueden ser diversas, siendo la principal las inundaciones causadas por las fallas en la utilización de los distintos pisos ecológicos en la siembra itinerante.

El *mútsui* está asociado a falencias relacionadas a la posesión y al manejo de la biodiversidad agrícola, al conocimiento sobre los tipos de suelo, los pisos ecológicos, entre otros aspectos. Y, además, está relacionado a la ausencia de una actitud hacia la prevención y de visión a largo plazo.

Al fallar estos elementos, una familia o una comunidad puede caer en el *mútsui*, que es el único y verdadero criterio de pobreza entendido culturalmente por los quichuas de esta parte del país, aquella que está relacionada con la seguridad alimentaria y concretamente con los productos agrícolas fundamentales, aún cuando la caza y la pesca no faltare.

La solidaridad y la reciprocidad que caracteriza la economía y la cultura de la sociedad indígena resulta la mejor respuesta al *mútsui*. Por ello el *mut-sui*, es decir este estado de pobreza concebido culturalmente, es algo circunstancial y no crónico como la pobreza generada por el desarrollo. Por ello el *mútsui* se concibe como un hecho absurdo e indigno.

De ahí que la creciente adopción del criterio de pobreza material y monetaria resulta relativamente nuevo, como consecuencia de las transformaciones que se viven y fundamentalmente por la reducción paulatina de las bases locales de subsistencia y la reducción de las capacidades de resolución autónoma de las necesidades, impuestas por el sistema educativo estatal, la ampliación de la frontera colonizadora, la agresiva actividad extractiva de hidrocarburos y del bosque, las migraciones, los procesos de urbanización de las comunidades indígenas amazónicas.

Sin embargo, existe un gran número de comunidades que al ejercicio de los patrones culturales adaptan elementos exógenos compatibles con la filosofía del ‘buen vivir’, como es el caso de comunidades localizadas al interior de la selva que cuentan con servicio de transportación aérea o con programas de turismo comunitarios.

2.4 Desarrollo versus *alli káusai*

Progresivamente y por los distintos canales de relación con la sociedad urbana, los pueblos indígenas han ido asimilando en mayor o menor grado el término de desarrollo. Hoy es frecuente escuchar en los discursos de los líderes indígenas este término casi siempre asociado al de la pobreza.

Está claro que la utilización en el discurso indígena de los términos de desarrollo y pobreza, se enmarca en el enfoque estrictamente occidental, al punto de que parecería que los pueblos indígenas habrían asumido como su máxima aspiración el bienestar entendido como satisfacción de necesidades y acceso a servicios y bienes, es decir que su destino está ineludiblemente orientado a transitar por el sendero trazado por occidente y que en consecuencia su existencia se debate en el dilema de optar por la tradición o la modernidad.

Sin duda, para algunos sectores de la población indígena amazónica, principalmente para los que su vida presente se desarrolla en el ámbito urbano, ya sea por la expansión de las ciudades o por migración, existe una mayor asimilación de estos conceptos. Además, sin temor a errar podría sostener que la asimilación de estos paradigmas resulta un fenómeno creciente y que, si otrora los vectores de esta visión fueron los misioneros, hoy resultan los centros educativos y los maestros bilingües, y principalmente las ONGs a través de sus líneas de “cooperación al desarrollo” y, paradójicamente la propia dirigencia indígena que a través de sus proyectos (muchos denominados como ‘desarrollo integral’), han acuñado en sus discursos políticos y de reivindicación de derechos, una visión desarrollista que automáticamente parecería que coloca a las sociedades indígenas como colectividades “en vías de desarrollo”.

La introducción del concepto de desarrollo en los pueblos indígenas aniquila lentamente la filosofía propia del *alli káusai*, porque a nombre de una supuesta modernidad y bienestar basado en la acumulación de bienes, se encuentra minando los patrones estructurales de la vida social y cultural de las sociedades indígenas al aniquilar las bases de recursos de subsistencia y las capacidades, es decir, los conocimientos para una resolución autónoma de las necesidades. Basta revisar los efectos de la actividad petrolera en los territorios y pueblos indígenas, implementada con el argumento del desarrollo, para constatar este hecho. Y también valdría la pena revisar el sistema educativo oficial (incluida la versión bilingüe intercultural) para constatar que la exclusión y desvalorización del conocimiento y la filosofía de vida de las sociedades indígenas incide en la asimilación y dependencia de lejanos y peligrosos paradigmas.

El desarrollo, concepto típicamente occidental como se conoce, desde su invención a raíz de la segunda guerra mundial, colocó a las ex colonias en la categoría de países subdesarrollados (tercer mundo) y concibió a las sociedades indígenas de estos países como grupos pertenecientes a un espacio y tiempo considerado ‘tradicional’, ‘periférico’ y ‘primitivo’. De ahí que aún se continúa viendo a los indígenas como pertenecientes a la cultura de la pobreza o, lo que se oye con frecuencia decir, ‘los más pobres entre los pobres’.

Todo esto con una insinuación implícita de que la superación de la ‘pobreza’ indígena supone el acceso a los ‘beneficios de la modernidad’, cuyo camino es la ‘integración al mercado’, como el camino que conduce directo al desarrollo. Para esto los indígenas deben dejar de insistir en sus ‘tradiciones no rentables’, renunciar a sus bases locales de subsistencia y olvidarse de sus capacidades de gestión autónoma, para pasar a ser fuerza de trabajo, permitir el libre acceso a las actividades extractivas del subsuelo y de la biodiversidad y pasar a depender del Estado para que le resuelvan sus necesidades. ¡Y viva el desarrollo indígena!

Nada de esto. Las sociedades indígenas como poseedoras de una filosofía de vida distinta, no pueden ni deben asimilar el desarrollo, ya que no es otra cosa que un mito. La situación de crisis económica extrema del país, la inequidad, el caos social y la crisis ecológica demuestran que el desarrollo es un fracaso. Por ello precisa eliminar del discurso este término, para fortalecer la filosofía del *alli káusai*.

No quiero decir con esto que las sociedades indígenas deben mantener dentro de una campana de cristal su filosofía de vida. Al contrario, el proceso indígena demuestra que es posible construir el buen vivir recreando los propios paradigmas, inclusive adoptando dinámicas económicas y conocien-

tos exógenos y adaptándolos a las exigencias y realidades actuales y futuras, sin sacrificar las bases locales de subsistencia y, al contrario, optimizando su manejo y fortaleciendo las capacidades autónomas e interdependientes de resolución de las necesidades.

Diversas experiencias lo demuestran. Pese a las limitaciones, y a veces hasta errores, están siendo implementadas iniciativas comunitarias, como las actividades de planificación y manejo del territorio y sus recursos, programas de ahorro y crédito (pequeños bancos indígenas) e inclusive actividades que incorporan la lógica de valoración occidental de la geografía ambiental como es el turismo. Estos aspectos, entre otros, constituyen nuevos procesos económicos que se insertan en las dinámicas originales. Todo esto constituye la generación de propias y auténticas formas de modernidad -para llamarlo de alguna manera- que los pueblos indígenas están desarrollando.

Claro que esto no quiere decir que todo esté perfecto o que los problemas estén casi resueltos. Sin duda algunas de las nuevas actividades, como aquellas que significan la incorporación de la lógica comercial frente a la diversidad biológica, sus escenarios de vida y los espacios escénicos, deben ser dimensionadas con objetividad, puesto que no se trata de que los pueblos indígenas terminen siendo funcionales a la novísima corriente del ecologismo neoliberal que, con el cliché de la “sustentabilidad”, pretende la cotización *in situ* de todas las vidas existentes y su hábitat junto al aire y al conocimiento indígena.

Las iniciativas antes citadas resultan incipientes, en la mayoría de los casos, pero progresivamente empiezan a dar resultados en lo que a la búsqueda de soluciones a las necesidades monetarias se refiere. Sin embargo, si se aplican los medidores econométricos de pobreza en las comunidades de la selva, éstas seguirán apareciendo como las más pobres entre los pobres, fundamentalmente si se toman en cuenta indicadores relativos a ingresos económicos, empleo y acceso a bienes y servicios.

Claro que estos indicadores no contemplan las potencialidades locales como organización y estructura social, conocimientos y sistemas de producción que inciden enormemente en la satisfacción autónoma de las necesidades. Y tampoco toman en cuenta la diversidad biológica de los territorios indígenas, los factores inherentes a lo que hoy se conoce como servicios ambientales, la ausencia de polución (o deterioro del ambiente sustancialmente menor que en los espacios urbanos y sus áreas de influencia) que, excepto en las zonas de actividad petrolera, poseen muchas comunidades. Además, los indicadores convencionales de pobreza no toman en cuenta la identidad cultural como potencialidad productiva y de resolución de los problemas.

Por ello insisto en que las posibilidades de solución real y a largo plazo de las necesidades no está en la aplicación de la lógica del desarrollo. Si no, en la dinámica de la construcción del principio del *alli káusai*, aplicado a todas las actividades económicas, sociales y culturales.

Quizá el mayor reto es el fortalecer esta filosofía del 'buen vivir' desde la familia y el espacio local hasta el contexto más amplio de las nacionalidades y sus estructuras de autogobierno. Ello puede significar el surgimiento de paradigmas alternativos al desarrollo que se ha impuesto a sangre y fuego en el mundo.

3

PARTICIPACIÓN POLÍTICA DEL MOVIMIENTO CAMPESINO E INDÍGENA EN BOLIVIA

*Paulino Guarachi Huanca*¹

3.1 Contextualización

Bolivia se define como un país libre, independiente, soberano, multiétnico y pluricultural. Constituido como República Unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos.

Nace a la vida republicana el 6 de agosto de 1825 con cerca de 2 millones de Km² de superficie. Se encuentra situada en el centro de Sudamérica, limitando al sur con Argentina y Paraguay, al norte y al este con Brasil, y al oeste con Perú y Chile.

Las pérdidas territoriales que sufrió a través de los años marcaron un rumbo incierto para el país. Con la suscripción del acuerdo de Paz de 1904 (que puso fin a la Guerra del Pacífico declarada por Chile en 1879), la Guerra del Acre contra Brasil en 1899, la Guerra del Chaco que confrontó a paraguayos y bolivianos desde 1932 hasta 1936, y con todo el territorio cedido a los países vecinos ya mencionados, la superficie de Bolivia se redujo a 1.098.591 Km², perdiendo así su más grande posibilidad de desarrollo al consumir la pérdida de una salida soberana al Océano Pacífico. Su división política está dada por 9 Departamentos, 320 Municipios y más de 13.000 comunidades campesinas e indígenas.

La población actual de Bolivia alcanza los 8.274.325 de habitantes, como se puede apreciar en el cuadro 1:

1 Esta contribución fue presentada en el XII Simposio Pluridisciplinario: “Pueblos indígenas y desarrollo en América Latina – Hacia la construcción de un futuro propio”, realizado en Weingarten, Alemania, del 2 al 4 de julio del 2004

Cuadro 1

Censo	Población urbana	%	Población rural	%	Población total
1950	708.568	26.20	1.995.591	73.80	2.704.165
1976	1.925.840	41.74	2.687.646	58.26	4.613.486
1992	3.694.846	57.56	2.725.046	42.44	6.420.792
2001	5.165.882	62.43	3.108.443	37.57	8.274.325

Fuente: Datos del Instituto Nacional de Estadística, INE, 2001

Antes de 1952 la población indígena estaba concentrada en el área rural en calidad de “pongos” o “servidumbre gratuita”, en las llamadas haciendas, muy extendidas en el altiplano y los valles. Con la Reforma Agraria de 1953 se anula la servidumbre y se liberaliza la mano de obra con la entrega de tierras a los, así llamados por Ley, campesinos. Esta realidad rural indígena se refleja en los censos de 1950 y 1976, ya que en el primero el 73,80 % de la población total de Bolivia corresponde a la población rural y el 58,26 % en el segundo.

A partir de la década de 1960 existen 2 tipos de migraciones:

1. Campo-campo, en las que el habitante rural abandona su tierra para dirigirse a otra área rural.
2. Campo-ciudad, en las que el habitante rural abandona sus tierras para dirigirse a las ciudades capitales de departamento.

En el primer caso, son migraciones del altiplano a las *yungas*, denominadas zonas de colonización (dirigidas y espontáneas), definidas por el gobierno. Otras familias optan por migrar a los centros urbanos (La Paz, El Alto, Cochabamba y Santa Cruz), creando zonas o barrios pobres denominados peri-urbanos. Esta situación se encuentra reflejada en los censos de 1992 y 2001, en los cuales se observa un ascenso en el crecimiento de la población urbana, que no está totalmente definido por el incremento del índice de natalidad; es decir, al incrementarse los índices migracionales campo-ciudad se incrementa a su vez el índice de crecimiento poblacional urbano.

Los pueblos indígenas del Oriente, la Amazonía y el Chaco no fueron beneficiarios de la Reforma Agraria, puesto que vivían en la clandestinidad en su propio territorio. Con los gobiernos dictatoriales se otorgaron estas tierras, que fluctúan entre 5 mil y 50 mil hectáreas, a los grandes empresarios agrícola-

las y ganaderos, a cambio de favores políticos y familiares de los gobernantes de turno. Así se afectó el hábitat de 32 pueblos indígenas que habitaban en la región.

Como producto de este proceso de migraciones campo-ciudad, se puede afirmar que lo “campesino” desaparece cuando se opta por vivir en la ciudad, ya sea por su actividad o profesión, al existir una relación directa con la actividad en el campo e identificarse como clase campesina. Sin embargo, su identidad étnica (indígena, indio) no desaparece; más bien se mantiene y se fortalece. El análisis no pasa por el tema del idioma, sino por las raíces de su identidad cultural (aymara, quechua, guaraní ayoreo, etc.). En este contexto surgen y se desarrollan las organizaciones campesinas, colonizadores y de los pueblos indígenas y originarios.

3.2 Organizaciones sociales campesinas e indígenas

1. Confederación Sindical Única de Trabajadores y Campesinos de Bolivia (CSUTCB). Fundada el 26 de junio de 1979, sobre la base de tres corrientes de organizaciones campesinas que reclamaban su carácter nacional (Independientes, Tupac Kataristas y Julián Apaza), convocada por la Central Obrera Boliviana (COB). Tiene presencia en los 9 departamentos del país. Se constituye en la dirección política del movimiento “campesino” y de reivindicación. Su principal base se encuentra en el Altiplano y los Valles, comandados por los pueblos aymara y quechua. Sus principales líderes son:
 - 1979 a 1987, Genaro Flores (aymara). Concentró sus principales propuestas en la Ley Agraria Fundamental y CORACA.
 - 1987 a 1989, Juan de la Cruz Villa (aymara). Caracterizó su gestión por la resistencia contra el modelo neoliberal impuesto en Bolivia tras la promulgación del Decreto Supremo 21060 en agosto de 1985.
 - 1989 a 1992, Mario Flores (aymara). Se da lugar al inicio del debate de la asamblea de nacionalidades.
 - 1992 a 1994, Paulino Guarachi (aymara). Sus primeras actividades estuvieron caracterizadas por la movilización, organización y realización de marchas y concentraciones de protesta al recordar los 500 años de resistencia de los pueblos indígenas y las naciones y pueblos originarios (tras el descubrimiento de América en 1492). Apoyó la campaña de Rigoberta Menchú para la obtención del Premio Nóbel de La Paz y luchó por la declaración, por parte de las Naciones Uni-

das, del año y la década de los pueblos indígenas. Denuncia actos de corrupción, tráfico de influencias y promueve la intervención del Consejo Nacional Reforma Agraria y el Instituto Nacional de Colonización. Las principales propuestas promovidas fueron la segunda Reforma Agraria, la Educación Intercultural y Bilingüe, Ley de Comunidades, entre otras.

- 1994 a 1996, Félix Santos (quechua). Convocó al Congreso de Tierra, Territorio e Instrumento Político. Organizó el movimiento político denominado Asamblea por la Soberanía del Pueblo (ASP) con el objetivo de participar en las elecciones municipales y nacionales.
 - 1996 a 1999, Román Loayza (quechua). Da continuidad en la construcción del Instrumento Político, promueve la candidatura de Alejo Véliz a la Presidencia y a Evo Morales a la Diputación a través del MAS-ASP.
 - 1999 a 2004, Felipe Quispe (aymara). Asegura su liderazgo con bloqueos de las carreteras más importantes de la parte altiplánica del país, con el objeto de establecer la reivindicación social, económica y política. Organiza su propio instrumento político denominado Movimiento Indígena Pachacuti (MIP).
2. Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia - Bartolina Sisa (FNMCB-BS). Su proceso organizativo comenzó con autonomía de gestión, para posteriormente formar parte de la CSUTCB en 1980. La Sra. Lucila Mejía de Morales, catalogada como su mayor exponente, centró sus objetivos y metas en la lucha de las mujeres por su reivindicación social, económica y política, exigiendo una participación equitativa en los espacios de decisión y poder. En la actualidad se encuentra sobrellevando una coyuntura de fragmentación. Existe representación nacional en algunos departamentos y en algunas provincias de La Paz, Cochabamba y Oruro.
 3. Confederación Indígena del Oriente, la Amazonía y el Chaco Boliviano (CIDOB). Creada en 1980, se organiza como una instancia de interlocución con el Estado en representación de los Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano. La marcha por Dignidad y Territorio de Trinidad Beni a la ciudad de la Paz, realizada en 1990, hace visible la existencia de la organización. Este acto fue muy importante, no sólo para visualizar su existencia, sino para recordar estos pueblos, hasta ese momento desconocidos y olvidados por los gobiernos de turno y por la sociedad urbana. La tercera marcha se llevó a cabo por la convocatoria a la Asam-

- blea Nacional Constituyente (mayo 2002), con el respaldo de CONAMAQ y MST.
4. Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB). Creada también en 1980, definió su organización en base a las familias asentadas en las zonas llamadas de colonización, es decir, aquellas en el proceso de Reforma Agraria de 1953 no pudieron acceder a tierras o que solo accedieron a pequeñas parcelas, insuficientes para mantener a su familia. Estos grupos se organizaron para acceder a tierras, en forma espontánea o dirigida, a las que denominaron colonias. Su forma de organización era sindical, para luego crearon un segundo nivel constituido por Federaciones Regionales o Especiales. Posteriormente conformaron la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia. Estas zonas de colonización se encuentran en la ciudad de La Paz (Caranavi, Alto Beni, La Asunta, Larecaja), Cochabamba (Chapare), Santa Cruz (Yapacani, San Julián) y Beni (Yucumo).
 5. Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qollasuyo (CONAMAQ). El departamento de Oruro fue escenario de la constitución de la Federación de Ayllus del Sur de Oruro (FASOR), el 23 de noviembre de 1988, en el ayllu mayor del santuario de Quillacas, logrando reunir 11 ayllus. Esta experiencia permitió la constitución del Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qollasuyo (CONAMAQ) el 23 de marzo de 1997 en la localidad de Challapata, donde participaron autoridades originarias y delegados de los departamentos de Oruro, Potosí y La Paz, con el fin de exigir la plena aplicación y ejercicio de los derechos indígenas, reconocidos por normas positivas, así como de la Ley 1257 que ratifica el convenio 169 de la OIT. A esto se suma el proceso de participación popular y las demandas de saneamiento de tierras en el marco de Tierras Comunitarias de Origen (TCO) previstas en la Ley 1715 (INRA).
 6. Movimiento sin Tierra (MST). Una de las más recientes organizaciones (2000) que ha cobrado fuerza y notoriedad con las permanentes movilizaciones y tomas de tierra, puesto que otras organizaciones habrían descuidado el tema de reivindicar el acceso a la tierra. A poco tiempo de su nacimiento ya presenta problemas de división orgánica.
 7. Coordinadora de Integración de Organizaciones Económicas Campesinas de Bolivia (CIOEC-B). Creada en 1991, es la instancia donde se permite la participación de los pequeños productores de origen campesino e indígena que se han organizado en Cooperativas, Asociaciones y CORACAs para mejorar los niveles de producción, transformación y comercialización. CIOEC-B cumple la función de representación de los

pequeños productores campesinos ante el Estado para influir en políticas públicas, y al interior cumple con tareas de coordinación.

3.3 Algunas definiciones

Para continuar, es necesario establecer algunos conceptos fundamentales relacionados con comunidad originaria, pueblo indígena y comunidad campesina.

De acuerdo al convenio 169 de la OIT, convenio constitutivo del Fondo Indígena, se define pueblo indígena como aquella unidad conformada por un conjunto de personas o familias que descienden de poblaciones asentadas con anterioridad a la conquista, que habitan en un país o una región geográfica, poseen historia, idioma, usos, costumbres y otras características culturales con los cuales se identifica a sus miembros como pertenecientes a la misma unidad sociocultural, mantienen sus instituciones sociales, económicas, políticas y culturales o parte de ellas. Además, mantienen vínculos con su espacio de ocupación tradicional, bajo la lógica socio-cultural-espacial (INE, 2003: 22). Se lo define también como aquel que no ha pasado por un régimen de hacienda (Izko, 1986: 59). Bajo estas características se encuentran los ayllus andinos como sistema de organización sociocultural, económica, política y religiosa, como los definen distintos autores y diversos estudios.

Por otro lado, tenemos las comunidades de ex haciendas, definidas como aquellas comunidades que han sido conformadas sobre la base de las tierras de haciendas. Como fruto del proceso de la Reforma Agraria de 1953 (Hernández, 2002:31), han perdido su referencia con algunas identidades socioculturales más antiguas, en la que coexisten formas de titulación individual y colectiva sobre la tierra (Pacheco y Valda, 2003: 42), que pueden tener características de una comunidad originaria o campesina.

La comunidad campesina, unidad básica de la organización social en el ámbito rural, está constituida por familias dispersas que comparten un territorio común pero poseen orígenes culturales diversos; es decir, no están sometidas a una misma identidad sociocultural. Las comunidades campesinas son totalmente distintas al mundo capitalista-desarrollado-urbano, pero también son frágiles ante el asedio de fuerzas externas, como los grupos de poder que ambicionan sus tierras, frente a los cuales se encuentran indefensas (SER, 1989: 33).

Con el proceso de Reforma Agraria estas comunidades “originarias, de ex hacienda, campesinas o nuevas” ahora son claramente heterogéneas entre sí, como heterogéneo es su origen (Urioste, 1992: 98). Organizadas en sindi-

catos comunales, en comunidades campesinas y de ex hacienda, se han reconstituido, a su vez, las organizaciones de autoridades originarias.

3.4 Hitos más importantes en la lucha de los pueblos indígenas y comunidades campesinas

- La apertura democrática. La CSUTCB liderada por Genaro Flores, junto a las organizaciones sindicales y populares, ha posibilitado la apertura democrática, realizando movilizaciones y demás acciones, a pesar de las represiones, exilios y torturas. Una de las movilizaciones más importantes es la huelga de hambre de las mujeres mineras, encabezadas por Domitila Chungara.
- Dignidad, tierra y territorio. Marcha desde Trinidad Beni hasta llegar a la ciudad de La Paz, encabezada por la CIDOB, 1990. Con esta marcha se muestra por primera vez la existencia de los pueblos indígenas de las tierras baja a la sociedad no indígena de las ciudades y la clase política. Reivindican el concepto de territorio en sus demandas.
- Por los 500 años de resistencia de las naciones originarias y pueblos indígenas, que protestamos y recordamos el 12 de octubre de 1992 como un acto de inicio del pachakuti, se desarrolló una multitudinaria concentración en la ciudad de La Paz y otras ciudades. Este acto ha fortalecido la conciencia de la identidad cultural de los pueblos indígenas y naciones originarias, elevando la autoestima por la autodeterminación y desarrollo propio, reivindicando el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas como pueblos.

3.5 Principales demandas y la agenda para con los pueblos indígenas

a. Tierras distribuidas hasta 1.993

Con respecto a tierra y territorio se tiene como marco legal la Ley 1257, que ratifica el convenio 169 de la OIT, y la Ley 1715 INRA. Existe inequidad en el acceso y tenencia de la tierra, de lo cual damos aquí algunos ejemplos.

Bolivia tiene 108 millones de hectáreas, de las cuales sólo 47 fueron distribuidas a 652.626 habitantes. De estos 47 millones, 18 fueron entregadas a los campesinos, indígenas y colonizadores, un total de 469.891 habitantes, que representa el 72% de beneficiarios. 29 millones de hás. fueron entregadas a medianos y grandes empresarios, un total de 182.735 habitantes, que representa el 28% de beneficiarios.

Claramente se evidencia la gran diferencia existente en la distribución de tierras para los campesinos y los medianos y grandes empresarios, ya que sólo el 38.30% de la tierra fue repartida a los campesinos (72% del total de beneficiarios), mientras los grandes y medianos empresarios se quedaron con el restante 61.70% de las tierras (28% del total de beneficiarios). En el occidente se han distribuido 21 millones de hectáreas y en el oriente del país 26 millones de hectáreas.

b. Propiedad y beneficiarios de hectáreas en el 2002

Existe una gran diferencia en la dotación de tierra entre los campesinos y los empresarios. Se advierte que sólo el 2.26% del total de beneficiarios corresponde a los empresarios, o sea 19.486 personas de las 860.627 denominadas beneficiarias; sin embargo, a ese 2.26% se les otorgó un 33.37% de las hectáreas repartidas; es decir que se les entregó 31.097.404 hás., cifra muy elevada tomando en cuenta la cantidad tan pequeña de personas (empresarios) respecto del total de beneficiarios (Carlos Valderrama, Estadísticas agrarias. INRA-DANIDA 2002).

c. Educación intercultural

Se genera básicamente para conseguir el diálogo horizontal entre diferentes culturas, respetando las costumbres de los estudiantes. La educación intercultural es recogida, en parte, por la Ley de Reforma Educativa; lamentablemente los profesores aún obstaculizan su implementación.

d. Salud y seguro indígena

Reivindicada por organizaciones como la CSUTCB y la CIDOB, la propuesta técnica se encuentra todavía en proceso de construcción, el cual se desarrolla conjuntamente con el gobierno. Esta propuesta intenta articular la medicina occidental con la medicina tradicional de los kallahuayas.

e. Participación política

Con la Ley de Participación Popular se reconoce 314 municipios. Dentro del espacio territorial del municipio, la comunidad es considerada la unidad básica de planificación, traducida en los Planes de Desarrollo Municipal. La Ley de Participación Popular, junto a la Ley del Diálogo Nacional, asigna recursos de coparticipación (20%) y HIPIC II, reconociendo jurídicamente a

las comunidades campesinas, pueblos indígenas y juntas vecinales, así como a sus autoridades como actores y sujetos del desarrollo. Otorga el ejercicio del poder comunal y control social. Este proceso ha sido denominado como el Modelo Boliviano de Descentralización, con todos sus problemas y virtudes.

f. Asamblea Nacional Constituyente

Entre 1993 y 1994 se dio lugar a la primera reforma a la CPE (modificaciones parciales), que presentaba entre los aspectos más importantes, en lo que concierne a los pueblos indígenas, la modificación a los artículos 1 y 171, además de la creación de instituciones, como el Tribunal Constitucional, Consejo de la Judicatura y el Defensor del Pueblo. Entre los años 2000 y 2001 un grupo de connotadas personalidades formularon las nuevas modificaciones a la CPE, que se pusieron a consideración y debate nacional. Cabe mencionar que en este proceso de reformas no se incluye la Asamblea Nacional Constituyente para reformar o cambiar la Constitución. En los meses de mayo y junio de 2002, CIDOB y CONAMAQ realizan marchas de protesta para exigir la realización de la Asamblea Nacional Constituyente y su inclusión en las Reformas Constitucionales; el sistema de partidos políticos interpelados se compromete a incluirla en el tratamiento de las reformas constitucionales, pero no lo hace.

Los acontecimientos de protesta de octubre del 2003 obligaron al presidente Carlos Mesa, emergido por la revuelta, en el marco de la sucesión constitucional, a anunciar la realización de la Asamblea Constituyente para reestablecer la convivencia pacífica a través de un nuevo pacto social (nueva Constitución Política del Estado). Bolivia, como país, tiene una agenda que cumplir. Por primera vez en la historia republicana se realizará un Referéndum para definir la política de hidrocarburos -específicamente el GAS- programado para el 18 de julio del 2004. En segundo lugar, tenemos que realizar el ajuste a la Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza con el Diálogo Nacional 2004, denominado Bolivia Productiva, debiendo concluir este proceso hasta fines de noviembre. Como tercer momento están las Elecciones Municipales en el mes de diciembre del 2004, y finalmente estamos rumbo a la Asamblea Constituyente a instalarse en agosto del 2005, con la elección de los asambleístas, en mayo o junio del mismo año. Sin embargo, en este caminar se presentan muchas dificultades y obstáculos que vencer, existen grupos de poder que no están dispuestos a aceptar la realización del Referéndum y de la Asamblea y están empeñados en obstaculizar los procesos en curso y hacerlos fracasar.

3.6 Presencia campesina e indígena en la administración pública

A lo largo de la historia republicana, Bolivia se ha caracterizado como un Estado anticampesino y racista, donde la participación de los indios, campesinos e indígenas es casi nula, aún cuando se trata de la población mayoritaria (aprox. 60% de la población total). De acuerdo al censo de 2001, el 49,95% de la población es indígena, dato determinado a través de la pregunta de auto-identificación a mayores de 10 años.

- En el poder Ejecutivo

La presencia de los indígenas en el poder ejecutivo ha sido fugaz e itinerante. Se podría decir, inclusive, que se ha designado en una cantidad mínima para cumplir un papel más “decorativo” y, en algunos casos, por coyunturas.

La emergencia campesina e indígena que se expresó en 1992 y la marcha de los hermanos del CIDOB permitió que Víctor Hugo Cárdenas ocupara la Vicepresidencia de la República, lo que ha dado lugar al surgimiento de nuevos líderes políticos indígenas, como Evo Morales y Felipe Quispe, quienes participaron en las elecciones generales del 2002 y obtuvieron importantes resultados. Debo reconocer que en Bolivia tenemos el síndrome de intolerancia entre los propios actores de los pueblos y naciones originarias (indios contra indios) y de tolerancia con los otros.

Como resultado de las elecciones de octubre de 2003, se nombra dos ministros de rostro indígena: Justo Seguani (chiquitano) y Donato Ayma (aymara), que fueron reemplazados luego de pocos meses. Actualmente no hay ninguna representación indígena en el gabinete de Ministros. De pronto surge la hipótesis de que los indígenas que asumen estos cargos no se mantienen en ellos porque no están preparados para la gestión pública; es decir, que los sectores de poder (generalmente, no indígenas) no quieren perder estos espacios. Esta situación crea distanciamiento entre las instituciones del Estado y los pueblos indígenas y originarios.

Después de haber sido el principal dirigente de la CSUTCB, ocupé el cargo de Subsecretario de Estado en la cartera de Desarrollo Rural, entre 1996 y 1997, tras haber sido militante de un partido político (Movimiento Bolivia Libre – MBL). Fue una experiencia muy interesante y una buena escuela para conocer el manejo del sector público. Fue importante porque me ha permitido implementar operativamente la Participación Popular. Generamos la metodología de la planificación participativa implementándola en los munic-

pios rurales, así como la oferta estatal en términos de inversión pública, basados en las demandas resultantes de la planificación participativa. Con estos insumos se organizaron y generaron programas y proyectos de desarrollo rural.

En el 2002 acepté la invitación de la señora Ministra Tomasa Yarhui (quechua) para ocupar el cargo de Viceministro de Asuntos Campesinos (marzo - agosto). MACPIO era un Ministerio que contaba con recursos humanos y financieros escasos. Se podría caracterizar como una instancia del Estado “apaga incendios”, es decir, creada simplemente para la solución de conflictos; no tuvimos tiempo para hacer gestión, intentamos transversalizar el tema indígena y campesino, así como las demandas económico-sociales, para que otras instancias del Estado las pudieran atender, pero lamentablemente esto se quedó en sólo un buen deseo.

- En el poder Legislativo

Tras las últimas Elecciones la presencia indígena y campesina aumentó en progresión geométrica en el parlamento, en lo que se refiere a diputados y senadores. Actualmente existen 53 parlamentarios indígenas de un total de 157. Sin embargo, es necesario aclarar que se tiene cantidad, pero no calidad; es preciso cualificar y capacitar a los líderes de base en la gestión pública y actuación política, así como en la generación de propuestas.

Se puede observar que dentro de los pueblos indígenas y campesinos, a nivel de conjunto e individual, se logró elevar la autoestima y la valoración de lo propio, como resultado de las luchas y movilizaciones que permiten surgimientos de movimientos sociales y políticos que interpelan al Estado excluyente por una mayor inclusión en el marco de la equidad étnica, de género y generacional, en los espacios de poder y, sobre todo, de decisiones.

- En el poder Judicial

En el Poder Judicial, constituido por la Corte Suprema de Justicia, el Tribunal Constitucional y el Consejo de la Judicatura, NO hay presencia indígena. Debemos tomar en cuenta que la principal reivindicación es el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en normas sustantivas y adjetivas, así como la promoción y el fortalecimiento del desarrollo con identidad (*suma qamaña* – vivir bien), respetando el saber de los pueblos indígena-origenarios, aprovechando los recursos naturales renovables y no renovables, pensando en el desarrollo sostenible; es decir, sin olvidar a las generaciones futuras.

De acuerdo al Art. 171 de la CPE y el nuevo Código de Procedimiento Penal, se reconoce a las autoridades naturales de las comunidades indígenas y campesinas para ejercer funciones de administración y aplicación de normas propias (justicia comunitaria) como solución alternativa de conflictos, siempre y cuando no contravenga con la CPE y las Leyes. Existen experiencias novedosas de justicia comunitaria en cuanto a la resolución de conflictos en la comunidad. Es necesario aclarar que la muerte, como castigo, no existe en la justicia comunitaria, por cuanto lo ocurrido en el Municipio de Ayo Ayo no puede tomarse como tal; tampoco es un linchamiento porque no hubo la participación del pueblo o las masas enardecidas, y los comunarios que han tratado el tema del alcalde muerto manifiestan que la intención era consumir su captura, presentarlo al pueblo y castigarlo, pero nunca se habló de castigo mortal. Se puede presumir que se ha cometido un asesinato con el justificativo de luchar contra la corrupción (planifican, secuestran y lo matan); se puede suponer que aquí confluyen intereses partidarios y personales por acceder al manejo de la alcaldía y proyectarse para las próximas elecciones municipales, además de aprovechar la coyuntura de convocatorias a bloqueo de caminos y profundizar las movilizaciones sociales, con el agravante de perjudicar la realización del Referéndum.

A continuación mencionamos algunos movimientos políticos de origen campesino e indígena en los últimos años:

- Movimientos indianistas (1970 –1980), caracterizados como fundamentalistas.
- Movimientos Kataristas (1980 - 1990), caracterizados como nacionalismo indígena.
- Movimiento Al Socialismo, MAS, (1995 - 2004), promovido por los dirigentes de la CSUTCB, de un discurso radical antisistémico por la defensa de la democracia.
- Movimiento Indígena Pachacuti (2001 - 2004), que surge a raíz de los bloqueos de carreteras en el altiplano, con el discurso radical de reconstituir el Estado del Kollasuyo. Logra 6 parlamentarios. Su principal dirigente renuncia a su curul parlamentario, retoma el discurso inicial y anuncia que trabajará en la campaña contra el referéndum y que no cree en la Asamblea Constituyente.

¿QUÉ HACEMOS PARA LAS LENGUAS INDÍGENAS? ¿QUÉ PODEMOS HACER? ¿QUÉ DEBEMOS HACER?

La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística¹

Inge Sichra²

4.1 La población indígena en América Latina

Se estima que aproximadamente 10% de la población de toda la región latinoamericana, 50 millones de personas, son indígenas (Zimmermann 1995). Una de las dificultades de determinar cuantitativamente la población correspondiente a una categoría sociocultural, y en gran medida política, tan escurridiza como la “indígena” tiene que ver con el hecho de que el actual criterio de filiación se basa en la autoadscripción y no en características raciales o lingüísticas (Sichra y López 2002).

A propósito de características lingüísticas, de las 6.000 a 10.000 lenguas que se hablan en el mundo, habría 400 a 500 idiomas amerindios en América Latina (ibid). Cinco siglos atrás, la “selva de lenguas” que impactó a los cronistas españoles tenía una dimensión muy superior: solamente en el actual territorio brasileño: 10 millones de indígenas hablaban mil lenguas en el siglo XVI (Díaz Couder 1998). En cuanto a características demográficas, la mayo-

1 Contribución presentada al Seminario Mineduc – UNPP: “Contexto sociolingüístico en comunidades escolares indígenas de Chile”, reslizado el 4 y 5 de diciembre de 2003, en la Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.

2 Asesora Nacional del Programa de Formación en EIB para los países andinos PROEIB Andes. Las opiniones aquí vertidas son de exclusiva responsabilidad de la autora y no comprometen de ninguna manera al Programa, a la contraparte UMSS ni a la GTZ.

ría de las comunidades lingüísticas amerindias fluctúan entre 500 y 50.000 integrantes. Pocos de ellas superan el millón de personas: aymara, maya, náhuatl, quiché, mapudungun, destacándose el quechua con 10 millones de integrantes. Es importante recordar que muchos pueblos indígenas son transnacionales y abarcan, en el caso de la subregión andina, más de tres países (aymara en Perú, Bolivia y Chile; quechua en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina).

La distribución de la población indígena es bastante heterogénea en los países latinoamericanos. Hay países que no cuentan con más de un 5% de población indígena en su territorio (Colombia, Venezuela, Argentina), otros que cuentan entre 5% y 20% de población indígena (México, Honduras, Nicaragua, Panamá, Chile); Perú, Ecuador, Bolivia y Guatemala superan esta marca, llegando los dos últimos países a tener una mayoría indígena dentro de sus fronteras (López y Küper 1999:36).

Los mencionados países presentan distintos matices en cuanto a diversidad etnolingüística. Así, en Colombia y en México se estiman entre 60 y 80 lenguas, en Bolivia 32 y en Ecuador 12. Dentro de esta distribución por países, se presentan regiones con presencia indígena muy por encima del porcentaje nacional, por ejemplo, departamentos serranos del sur peruano (90%) o los estados sureños de México como Chiapas, Oaxaca (60%) (Sichra y López 2002). Finalmente, la presencia indígena es cada vez más fuerte en zonas urbanas y ciudades capitales como Buenos Aires, Santiago, Ciudad de México, Lima, aún de países con población indígena minoritaria (López 2002:11).

4.2 Pueblos indígenas minorizados

A diferencia del término “minoritario”, utilizado en la tradición sociológica europea desde los tiempos de colonización africana y asiática, en Latinoamérica resulta más apropiado hablar de pueblos “minorizados”, como lo establecieron catalanes y vascos en sus respectivos procesos de política lingüística (López 2002:11). “Minorizado” se refiere a la condición sociopolítica del pueblo o grupo en cuestión, que puede llegar a ser, numéricamente hablando, una mayoría nacional, como en los casos boliviano y guatemalteco.

Como una forma de resistencia y sobrevivencia, a la vez, los indígenas se invisibilizan al emigrar a zonas urbanas. También se registra la característica sociolingüística de pueblos minorizados que ocultan su lengua en ámbitos familiares e íntimos o la vuelven obsoleta al no transmitirla a las nuevas generaciones. En el ámbito latinoamericano hay varios pueblos indígenas que no han podido mantener su lengua aunque se encuentren afirmando su iden-

tividad indígena. No obstante, la mayoría de pueblos mantiene su lengua en mayor o menor medida junto al castellano, dando pie a una amplia gama de tipos y grados de bilingüismo. Es sabido que el mantenimiento de la lengua no depende del tamaño de la comunidad lingüística, sino de factores de identidad grupal y cohesión, aislamiento físico, ocupación territorial continua y conciencia de territorialidad.

4.3 Las reformas educativas de los Estados y las lenguas

Desde hace algunas décadas han surgido con mucha fuerza demandas de una educación diferente a la propiciada hasta ahora por el Estado. Una educación pertinente al fortalecimiento de los pueblos indígenas es concebida de distintas maneras por las distintas organizaciones indígenas. Así las organizaciones en Colombia propugnan en sus resguardos o asentamientos indígenas una educación propia o etnoeducación, mientras que en Bolivia la demanda se concretizó en una educación intercultural bilingüe a nivel nacional.

Para el movimiento indígena, la “liberación de los pueblos”³ es una tarea encomendada a la educación intercultural bilingüe, una herramienta en la construcción de una ciudadanía sin exclusiones, de una cultura democrática y de una igualdad que permita en la práctica el ejercicio igualitario de la ciudadanía “étnica” o la doble ciudadanía con respeto de derechos colectivos y diferencias culturales. A inicios del siglo XXI 17 países reconocen el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en su propia lengua y realizan educación intercultural bilingüe en el marco de las reformas educativas en curso basadas en una política de descentralización (López 2002).

A partir de la Conferencia Mundial “Educación para Todos”, realizada en 1990 en Jomtien, y siguiendo un dictado internacional, las reformas educativas abogan por un modelo educativo basado en la demanda de los padres y madres de familia, y no, como hasta hace unos lustros, sustentado en la oferta elaborada desde los escritorios ministeriales con el trasfondo de la política dominante a nivel nacional. En esta perspectiva, la educación a nivel global se basa en la concepción de ser un bien individual, sin que se haya avanzado en el establecimiento de la educación como derecho colectivo. Bajo esta consigna, no obstante, la diversidad cultural y lingüística empieza a ser considerada una riqueza y recurso, no un problema (cf. Ruiz 1984), una posibilidad de potenciamiento para que el alumno enraizado en su entorno ecológico, social, cultural y lingüístico inmediato pueda ser confrontado con otras realidades y manifestaciones y enriquecerse con este conocimiento.

Desde su incursión en la educación formal implementada desde los estados, se distinguen básicamente dos orientaciones en la educación para pueblos indígenas: una que responde a una política educativa asimilacionista y otra de carácter pluralista (López 2002). Hasta principios de los 80 la inclusión de la lengua indígena en los primeros años de escolarización tenía como objetivo llevar al alumno hacia la castellanización más efectiva vía desplazamiento de la propia lengua. Si bien el peso de la acción educativa se concentraba en la lengua, el trasfondo de asimilación cultural era innegable.

El Instituto Lingüístico de Verano jugó un rol decisivo en esta política educativa de asimilación a través de la evangelización. Paradójicamente, también generó muchos líderes y profesionales indígenas con un alto nivel de conciencia lingüística que actualmente abogan por la conservación y el fortalecimiento no sólo lingüístico sino también identitario (López, comunicación personal 13.12.03).

En la consecución de los derechos políticos, culturales y sociales de los pueblos indígenas y apuntando a una demanda de reconocimiento colectivo en la educación, se desarrolla la educación bilingüe intercultural (o educación intercultural bilingüe), que busca enriquecer al alumno con el desarrollo de su lengua y el aprendizaje del castellano como vehículo de comunicación con la sociedad hegemónica. Se percibe la característica “aditiva” en lo lingüístico y el esfuerzo de fortalecimiento de un pluralismo cultural.

Hoy, algunas reformas educativas buscan superar la condición sociolingüística por la cual únicamente la lengua dominante y de prestigio sea utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituya un idioma de uso formal, mientras que la lengua oprimida y dominada quede relegada al plano informal y doméstico. En este contexto no podemos dejar de mencionar la importancia que cobró el término diglosia “una diferenciación funcional entre dos lenguas, acompañada por una diferencia de prestigio, factor aparentemente principal en el uso que hoy día se hace del término” (Luykx 1998: 196). En algunos países este término ha ganado muchos adeptos, estableciéndose hasta en el lenguaje cotidiano de maestros que diglosia refiere a una lengua dominante que comparte un determinado espacio geográfico con otra lengua subordinada.

Al cabo de dos décadas de aplicación de educación intercultural bilingüe, los resultados más notorios tienen que ver con la retención y promoción escolar (López 1995). El uso de la lengua indígena en el aula y la introducción en el currículo de elementos de la cultura local generan una mayor motivación entre los niños, en general. La contribución mayor de la educación intercultural bilingüe se refiere al desarrollo de la autoestima de los niños indíge-

nas y a su bienestar socioafectivo, base para la percepción positiva de la identidad cultural y los procesos cognitivos (ibid).

Nos interesa, sin embargo, ir más allá del éxito en el aula (Hornberger 1989 habla de éxito en el aula y fracaso en la política para el caso de la EIB en Puno en los años '80) y preguntar sobre el efecto de la EIB en las lenguas indígenas. No tenemos aún los elementos para saber si la EIB influyó de manera positiva o negativa en las lenguas indígenas, su vitalidad y su fortalecimiento en ámbitos y espacios propios. Lo que podemos hacer ahora es reflexionar críticamente sobre la intervención que supuso la EIB en las lenguas minorizadas. Sabemos, por ejemplo, que su introducción al aula ha sido a través de lo que la lengua hegemónica ostenta para su prestigio: la escrituralidad y su clásico portador, el libro. Investigaciones realizadas en escuelas bilingües como las de Hornberger (1989) y López y Jung (1989) en Puno, Francis y Hamel (1992) en México apuntan a un uso más elaborado de la lengua indígena a nivel oral en aula y al desarrollo de la complejidad estructural a nivel escrito, tanto en la primera lengua como también en castellano.

Hay sin duda toda una estrategia de política lingüística detrás de esta opción que quiere elevar la lengua indígena al desarrollo y la modernidad de la lengua oficial y de uso general. Esto se lograría en base al factor prestigio de la escritura.

4.4 Política y planificación lingüística

Una política lingüística surge en contextos donde hay un conflicto social o lingüístico latente o expreso. Este conflicto generalmente tiene que ver con la búsqueda de expansión o establecimiento de espacios de poder a través de la lengua. Las lenguas dominantes, una vez consolidado su poder de prestigio, prácticamente no necesitan una política lingüística de desarrollo idiomático, a lo más, ésta les sirve como mecanismo de conservación y defensa de lo adquirido; necesitan trabajar una política lingüística de “ofensiva” cuando están o se sienten amenazadas por otras lenguas que les disputan su legitimidad (como lo ejemplifica actualmente el francés respecto al inglés). La política lingüística de las lenguas minorizadas, en general, y de las lenguas indígenas, en especial, ha estado guiada por el objetivo de escrituralización de dichas lenguas. Esto ha significado más que nada el desarrollo de una cultura escritural que permita a las lenguas indígenas compararse e igualarse con las demás lenguas de prestigio con fines pedagógicos. Para López (1988: 152) la política lingüística es la determinación de los principios, metas, objetivos y estrategias para el tratamiento y uso de las lenguas habladas en una sociedad de-

terminada. La política lingüística, por lo general, está en íntima relación con la política educativa de un país determinado.

López pone el énfasis de la política lingüística en el sentido de *policy* al tiempo que vincula la política lingüística con la política educativa. El concepto está relacionado con la noción de planificación lingüística como la parte operativa de aplicación de la política, a tal punto que frecuentemente se los considera sinónimos (Cooper 1997: 41). No obstante, ejemplos de política lingüística en la región permiten establecer la importancia de mantener separadas estas nociones: condiciones sociopolíticas, procesos de conformación étnica, movimientos populares (nivel de los hablantes) influyen de forma decisiva en el trabajo más técnico de la planificación lingüística tanto en su desarrollo como en su repercusión e impacto. Así se podrá estudiar también los efectos que medidas técnicas a nivel de lengua tienen sobre los hablantes.

Por planificación lingüística, en términos específicos, se entiende el “proceso mediante el cual se establecen las fases de implementación de una política lingüística. Comprende también la determinación de las actividades comprendidas en cada fase” (López 1988: 152). Haugen concibió en 1959 la planificación lingüística como el conjunto de actividades consistente en la preparación de una ortografía, una gramática y un diccionario para orientar a escritores y hablantes en una comunidad de hablantes heterogénea. Como se verá más adelante, esta concepción parece tener plena actualidad en el contexto latinoamericano. Nuevas comprensiones acerca de la complejidad de la noción de planificación lingüística no tienen suficiente efecto en tanto concreción, como por ejemplo, “la planificación lingüística comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos” (Cooper 1997: 60).

Como se ve, en términos generales se habla de planificación lingüística para referirse a las acciones concretas que se piensan desarrollar en el contexto de realidades plurilingües o pluridialectales. Las políticas necesitan ser operativizadas en un proceso de planificación lingüística. Y ésta se da en dos niveles (Kloss 1969): en el del estatus de la lengua y en el del corpus de la lengua.

4.5 Planificación de estatus y de corpus

Por planificación de estatus se entiende el lugar social que se le desea dar a una lengua o conjunto de lenguas en el marco de un determinado territorio, sea éste nacional, regional o internacional. Se busca cambiar el estatu-

to de las lenguas, su jerarquización, la distribución de sus poderes y funciones. Se trata del horizonte amplio de acción, a largo plazo, el nivel macro extralingüístico del contexto social. También se le dice planificación funcional de la lengua (Cooper 1997: 122-147).

La sociolingüística catalana introdujo para este nivel el concepto de normalización. En analogía a la planificación de estatus, hace referencia a la necesidad de “normalizar”, “volver normales”, a las lenguas históricamente subordinadas. Se trata de devolver a las lenguas subordinadas o dominadas la condición de lenguas reconocidas como completas y “autosuficientes” en la sociedad, es decir, de recuperar todos los usos y funciones que alguna vez tuvieron. Estas lenguas no poseen hoy todas las funciones y usos sociales que habrían desarrollado debido al enclaustramiento u opacamiento que han sufrido por la presencia de lenguas dominantes.

La planificación de estatus la llevan a cabo las agencias gubernamentales que son las que deciden, por ejemplo, cuál va a ser la lengua oficial de una nación, qué lengua deberá usarse para legislar, en los juzgados, para la educación, etc.; se trata, pues, de decisiones políticas. El abrir la escuela a las lenguas indígenas ha sido, en prácticamente todas las reformas, el camino para ocupar un espacio formal educativo que implique un reconocimiento social de las lenguas hasta entonces excluidas del quehacer público institucional.

Bajo planificación de corpus, por otro lado, se entiende una serie de acciones programadas para actuar sobre la lengua en sí misma a nivel intralingüístico, lo que Cooper (1997: 148-186) llama la planificación formal de la lengua. Este nivel se encuentra subordinado con respecto al anterior: se realizan acciones sobre la lengua en sí misma con el objetivo de cambiar su estatus social. Aquí entran acciones que buscan elaborar o reelaborar las lenguas para responder a un uso más extendido.

El concepto correspondiente acuñado por la sociolingüística catalana es normatización: para hacer de la lengua dominada una lengua “normal” habrá que suministrarle una serie de “normas” (López 1988: 151-152) que la vuelvan funcional en el contexto de interrelación cultural y global actual. Para ello, habrá que elaborar un sistema de escritura, fijar las normas ortográficas, definir un modelo estándar de habla, elaborar igualmente un diccionario y una gramática normativas.

El cometido de uso de lenguas indígenas en la educación solamente fue logrado después de establecer una norma escrita, elaborar un lenguaje pedagógico, vocabulario y estilos apropiados para producir materiales en las lenguas indígenas. Por lo general, las agencias que se encargan de este trabajo son del ámbito académico, instituciones educativas estatales o, a veces, orga-

nizaciones indígenas. Sucede con frecuencia que estas agencias no gocen de la representación o legitimidad de la comunidad lingüística, lo cual hace difícil su labor, en tanto difusión y aceptación de las normas que establece entre los hablantes. Esto debido también a la diversidad dialectal inherente a lenguas dominadas que dificulta la percepción de una unidad en la comunidad lingüística y acrecienta la notoriedad sociopolítica de la comunidad de habla. Por otro lado, diferencias de clase (expresadas por ejemplo en la existencia de burguesías ilustradas y su rol tradicionalmente fuerte en asuntos de planificación lingüística) en una comunidad lingüística tienen repercusiones aún en contextos indígenas (López, comunicación personal).

Cooper (1997) añade a los dos tipos arriba mencionados la planificación de la adquisición de la lengua. Fundamenta esta opción con el argumento de que la difusión de la lengua y sus usos implica el aumento de los usuarios. A su vez, “los cambios de función y de forma promovidos por la planificación formal y funcional afectan al número de usuarios de una lengua y a su vez, son afectados por éste” (Cooper 1997: 46). En teoría, por lo menos, “la función, la forma y la adquisición de una lengua son aspectos interrelacionados, los planificadores de uno de esos aspectos deberían tener en cuenta los demás” (ibid).

En cuanto a las críticas que se formulan contra el concepto de planificación lingüística aquí expuesto, se distinguen dos, que resultan de la cercanía con la planificación educativa (cf Garcés 2002): primero, que se construye a la lengua escrita, oficial y formal y, segundo, que es una actividad institucional que se refiere a espacios formales, dirigida a los usos oficiales y públicos, no al uso casual y cotidiano. Aunque algunos autores hablan de planificación dirigida a las lenguas minoritarias, lo hacen para referirse a la normalización que implica una codificación, por lo tanto, la escritura. No alcanzan a las características principales en la que se desenvuelven la mayoría de nuestras lenguas minoritarias: la oralidad y el uso cotidiano, sin supeditaciones a las orientaciones de una institución, en el sentido formal y oficial de las lenguas dominantes.

Es preciso mencionar los varios sentidos que la noción de planificación ha recibido en la sociolingüística desde la vertiente de los estudios de la comunicación, etnometodología, teoría de la inteligencia artificial, etc., donde se distinguen niveles individuales, familiares, comunitarios de planificación de uso de lengua. También se critica la falta de flexibilidad para atender la diversidad de situaciones lingüísticas que afectan a las lenguas minoritarias. Otro aspecto casi olvidado por la planificación lingüística es que, en última instancia, se trata de aumentar el número de usuarios para que una lengua se expan-

da, no su forma y función. Finalmente, el punto débil que mientras tanto ha recibido mayor atención es que la tarea no puede solamente ser competencia de un planificador, sino de los propios afectados.

4.6 La oposición norma y uso

Como nos indica el sentido común, la cuestión de política o planificación lingüística pasa por un problema político, de discriminación, de desigualdad social. Zimmermann (1999: 11) nos lo recuerda: “sostenemos la tesis de que en la política lingüística no es la lengua misma el objeto de la política, sino que se trata de un medio para alcanzar otros objetivos. La política lingüística es entonces instrumento de otro objetivo político (no sabemos de ningún caso en el que se realice política lingüística por la lengua misma)”. Sin embargo, dado el énfasis lingüístico en la planificación de lenguas, es siempre evidente “que en la planificación lingüística es más importante el fenómeno sociológico que el lingüístico” (Fishman 1995: 199).

En la terminología sociolingüística se utiliza también un par de conceptos (Cosserio 1982 [1962]) en referencia a la política lingüística útiles para nuestra reflexión: norma y uso. Quizás estos conceptos sirvan mejor para entender que la expansión de uso antecede a la norma, especialmente en procesos de dominación lingüística que son reflejo de la situación de opresión social. Recorro a Garcés (2002) en la breve discusión al respecto: las normas lingüísticas son “empresas sociales, estructuradas y explícitas (discursos, reglas, evaluaciones, sanciones) que emanan de subgrupos de locutores y que ejercen una acción clasificatoria y jerarquizante con respecto al funcionamiento del lenguaje” (Bronckart en Idiazábal 1998: 216). Bronckart distingue tres tipos de normas: de poder, de élite y de identidad. Las normas de poder son las que vienen sancionadas por instituciones como la academia o la escuela; son procesos normativos “fuertes”, basados en gramáticas prescriptivas y con influencia, sobre todo, en los usos escritos de la lengua. Las normas de élite vienen elaboradas por los grupos sociales de élite (literatos o políticos); no son instituciones propiamente normativas pero adyacentemente emiten normas de uso. Finalmente, las normas de identidad hacen referencia a las que surgen de iniciativas de grupos sociales más o menos delimitados (feministas, adolescentes) que quieren marcar con el lenguaje su identidad; aunque a veces discrepan de las normas generales de uso, también marcan pautas modélicas (ibid).

Tal como lo comenta Garcés (ibid), a quien sigo en lo referente a Idiazábal y Bronckart, aún reconociendo que el uso va siempre por delante de la

norma, encontramos que la normativa está siempre ligada al desarrollo y modernidad de una lengua. Se pregunta Idiazábal (1998:217) “¿por qué se considera imprescindible que una lengua tenga un código descrito en una gramática, un léxico acumulado en un diccionario y una selección de textos escritos por autores de prestigio si nadie recurre a estas instancias para el funcionamiento verbal habitual?”. Las gramáticas, los diccionarios y las antologías de textos selectos sólo sirven como modelos académicos y dentro de la escuela tradicional. Se recurre a ellos cuando hay que enfrentarse a cierta escritura que necesite mostrar erudición y que esté en consonancia con lo planteado desde diversas instancias educativas. Así, se le atribuye un tremendo peso a la normativa única cuando ésta apenas contempla rasgos transferibles a usos más dinámicos y modernos de la lengua. Y a pesar de ello, políticos, educadores, padres e instituciones le dan una importancia mayúscula. En estos espacios, “su aprendizaje y transmisión es una de las tareas más importantes, de las más sancionadas, entre las encomendadas a la escuela” (ibid).

La permanente tensión entre el funcionamiento cambiante y diverso de las lenguas y las fuerzas normativas que tratan de impedirlo también afecta a las lenguas minorizadas. La experiencia de las últimas décadas de planificación lingüística del Euskera es reveladora en este sentido. Al cabo de etapas de concentración de todo el esfuerzo en el nivel normativo de la lengua en detrimento de su uso, Idiazábal (op.cit: 218) constata: “acudir a la normativa única (su definición primero y su difusión después) ha sido una tendencia generalizada. Los teóricos [...] y la propia experiencia nos han demostrado, sin embargo, que lo más importante para subsistir y fortalecerse como hablante de una lengua minorizada es usarla en el mayor número de funciones y de ámbitos, independientemente de la variante lingüística que se utilice. Pero las actitudes normativistas interfieren en todas las actuaciones de uso. Ser consciente de ello será el primer paso necesario para relativizar y controlar su influencia en las empresas normalizadoras que se pongan en marcha”.

Para el caso específico de las lenguas indígenas, la apuesta a lo normativo viene de la mano con lo que Zimmermann (1995:84) llama “el problema educativo de moverse entre la variedad hablada y la escrita de una lengua”. Y se llega al extremo de contraponer el dilema inherente a la acción educativa vía escritura con un escenario dramático: “pero más grave que este problema sería la muerte de la lengua” (ibid). Sin embargo, es difícil encontrar sustento para esta convicción, tanto en la historia de desarrollo y desaparición de lenguas como en argumentos de orden teórico. El mismo autor (op cit.:83) no encubre la debilidad del fundamento para priorizar la forma escrita (normatividad): “la creación de una escritura es una de las tareas primordiales de de-

fensa activa de una lengua. Por el hecho de la variación interna de cada lengua histórica, nos encontraremos en muchos casos frente al problema de la normalización de la lengua respectiva. Hasta el momento, no conozco otra solución que la normalización de la lengua escrita y el sistema ortográfico. Hasta la presentación de una solución menos coercitiva, tenemos que aplicar este método”.

No se concibe, al parecer, la posibilidad de recurrir a otro tipo de normas que las de poder mencionadas por Bronckart, aquellas que vienen sancionadas por la escritura. Las normas de élite y sobre todo las normas de identidad que marcan pautas modélicas no son consideradas como referentes. Probablemente nos hayamos sentido muy cómodos en nuestra perspectiva lingüística y sociolingüística marcada por el hecho de provenir de contextos específicos de lenguas con tradición escrita: “todas las lenguas que tienen alfabeto padecieron tarde o temprano el mismo problema. Esta estandarización (eliminación de la variación) constituye en el mismo momento de su introducción un problema de identidad lingüística entre los hablantes y, con ello, un problema de aceptación. Pero más grave que este problema sería la permanencia de la variación, con ella la reducción del ámbito comunicativo y un debilitamiento de lo que de todos modos ya está debilitado. Es verdad, las lenguas europeas al inicio de su paso a la escrituralización escrita (sic) lograron cumplir esta función durante bastante tiempo sin normativización...pero al fin y al cabo todas adoptaron esta ingerencia”. (Zimmermann 2003:94)

No deja de sorprender que a este nivel de la discusión se siga creyendo en la ya enterrada transferencia tecnológica. La teoría crítica ha permeado también a la sociolingüística y le ha permitido superar el positivismo con el cual se dedicaba a las “desigualdades” de las lenguas. Esta posición, como lo admite el propio Fishman (1994: 94) citado en Ricento (2000:20) “tiende a reproducir inequidades socioculturales y econotecnológicas”, de manera que “la planificación de lenguaje es usualmente conectada al proceso de occidentalización y modernización”.

4.7 La prioridad del uso en las lenguas indígenas

Aún no conocemos el funcionamiento de las lenguas indígenas en los distintos ámbitos sociales en los que lucha por abrirse paso. Aún nos falta, en casi todas las lenguas indígenas, una etnografía de la comunicación sólida y detallada. Quizás se deba precisamente al trabajo de académicos y al esfuerzo por superar el fenómeno de la diglosia ocupando espacios formales reconocidos por la sociedad hegemónica donde se producirían nuevos estilos, nuevos

vocabularios, nuevas ideas, que se ha dejado de estudiar lo cotidiano. También puede ser que se deba al lastre estructuralista entre los lingüistas descriptivos, a la falta de sociolingüistas y de etnógrafos de la comunicación. Quizás sea tiempo de acercarnos “académicamente”, “políticamente” (en tanto planificación lingüística) a la real dimensión de lo cotidiano en tanto espacio de generación de conocimientos y creatividades. Como diría Heller (1982), en lo cotidiano se cristalizan el “pensamiento y la acción”. El tema de lo cotidiano nos interpela nuevamente, esta vez también desde la perspectiva de política lingüística, más allá del interés antropológico.

Sostenemos que la negligencia en el estudio y la apreciación de lo cotidiano también nos ha impedido, a los estudiosos, descubrir el tejido de espacios formales indígenas que los hablantes aún reservan a sus lenguas, complejidad velada por la asunción de un constructo de política lingüística como “diglosia” que, si bien sirvió para propiciar acciones estatales, no permitió ver la distribución de usos de lenguas más allá de las categorías “funciones altas” y “funciones bajas” que la sociedad hegemónica estableció para sus fines de legitimación de la asimilación. Así, mientras el esfuerzo de deconstruir la diglosia a través de la “conquista” de la escuela como ámbito de uso de lenguas indígenas implicaba ingentes recursos y energía de planificación lingüística, con un claro mensaje político de reivindicación, la transmisión intergeneracional de las lenguas minorizadas, su uso en espacios familiares y comunitarios, allí donde era plenamente funcional, ha ido disminuyendo.

Tampoco se han fortalecido los ámbitos formales propios comunales como asambleas, ritos de curación, prácticas religiosas relacionadas con la agricultura y la reproducción cultural. Tampoco es evidente que la escuela sea el lugar más idóneo para valorizar las lenguas indígenas y avanzar en su normalización dada su larga historia de negación, discriminación y rechazo. Quizás no podamos apostar a que modernizando las lenguas indígenas, dotándolas de normatividad, expandiendo el vocabulario, los estilos, volviéndolas lenguas escritas contribuyamos a su mantenimiento y vitalidad.

Probablemente habremos avanzado en “demostrar” a sectores o individuos de la sociedad hegemónica monolingüe en la lengua oficial, que las lenguas indígenas son complejas y “tienen gramática” cuando auspiciamos y difundimos a nivel nacional coloridas y muy bien hechas publicaciones en dichas lenguas. Zimmermann (1997: 47) reconoce que una de las razones para sostener la obligatoriedad de la modernización de las lenguas amerindias, su adaptación a las necesidades de comunicación actuales y futuras, es “evitar los argumentos de los enemigos de la educación bilingüe de que las lenguas indígenas no son aptas para la comunicación moderna, es decir, por razones de

argumentación política”. Habremos avanzado en la interculturalización de la sociedad hegemónica, lo cual es, sin duda alguna, un inmenso paso. Pero ¿se ganan más hablantes por esta vía? ¿Se asegura la funcionalidad de las lenguas entre los hablantes? ¿Nutrimos la lealtad lingüística? ¿Propiciamos la mantención de los últimos nichos de reproducción y uso de lenguas indígenas allí donde éstas tienen sus raíces y son utilizadas por defecto? Nos preguntamos con López (2003:101) “si no debiésemos abordar el tema de la planificación y la política lingüística desde una perspectiva de complementariedad entre lenguas, de juego entre lenguas, de dominios diferenciados de una lengua”. Quizás es tiempo de revisar nuestra convicción de que solamente duplicando funciones para las lenguas hegemónica y minorizada habremos aportado a la recuperación de las lenguas indígenas.

Cuando un padre de familia cuestiona la EIB aduciendo que no tiene sentido que su hijo aprenda a escribir aymara puesto que no hay libros en aymara, está transfiriendo a “otros” (ministerio, estado), no solamente la responsabilidad sobre la educación de la siguiente generación, sino sobre el desarrollo de la lengua. Y si bien en algunos países de Latinoamérica la EIB es política de Estado, tenemos suficientes demostraciones de la fragilidad de esta política más allá del discurso de moda auspiciado en el plano internacional y la falta de convicción al respecto de parte de los agentes estatales. Se sostiene que la codificación y modernización lexical son tareas prioritarias para “hacer viable una verdadera educación bilingüe e intercultural que pueda contribuir a los objetivos de revitalización de la lengua y de revalorización de su cultura” (Mendoza 1990). Concluida en algún momento la etapa de la EIB en las reformas estatales ¿habremos “empoderado” la lengua y sus hablantes? La conciencia lingüística que se despierta en el proceso de lectoescritura no ha tenido eco en la toma de posición de los hablantes respecto a los espacios, discursos, las funciones que se requiere expandir y ampliar fuera de la escuela.

4.8 Alegato del uso y la transmisión de las lenguas indígenas

Hay un poco difundido alegato de Richard E. Littlebear (1996), indígena cheyenne norteamericano, doctor en lingüística, que en términos muy explícitos nos “pone en vereda” desde la posición de quien comúnmente no ha sido llamado a planificar su lengua. El habla sobre la situación de las lenguas nativas norteamericanas y su condición de lenguas minorizadas por el inglés, pero ustedes verán cuán pertinente resulta para latinoamérica y sus lenguas:

“Desde tiempos inmemoriales, nuestros idiomas nativos americanos han sido orales. Algunos de ellos se han estado escribiendo solamente en los últimos tres siglos. Debemos recordar esta tradición oral a la hora de enseñar nuestros idiomas.

A veces negamos esta tradición oral al seguir ciegamente el único modelo de enseñanza de un idioma que conocemos: la forma en la que se nos enseñó el idioma inglés, poniendo un gran énfasis en la gramática. Enseñar nuestros idiomas como si no tuvieran una tradición oral es un factor que contribuye al fracaso de los programas de enseñanza de idiomas nativos americanos, de tal modo que ahora tenemos algo así como una tradición del fracaso.

Probablemente debido a esta tradición del fracaso, nos adherimos a cualquier cosa que parezca que puede preservar nuestros idiomas. Como resultado, ahora tenemos una letanía sobre lo que considerábamos era el único modo de salvar nuestras lenguas. Esa única manera era muy rápidamente reemplazada por otra.

Por ejemplo, algunos de nosotros decíamos: “pongamos nuestros idiomas por escrito” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose”. Luego dijimos: “hagamos diccionarios para nuestros idiomas” y lo hicimos, y aún así las lenguas seguían muriéndose.

Luego dijimos: “formemos lingüistas entrenados en nuestras lenguas” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos: “preparemos a nuestra propia gente que habla nuestros idiomas como lingüistas” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos: “solicitemos una asignación de fondos federales para la educación bilingüe” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos: “dejemos que en las escuelas se enseñen nuestras lenguas” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos: “desarrollemos materiales culturalmente relevantes” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos: “recurramos a muy buenos hablantes para que enseñen nuestras lenguas” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos: “grabemos a los mayores hablando nuestros idiomas” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos: “filmemos a los mayores hablando nuestros idiomas y realizando actividades culturales” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos: “grabemos a nuestros hablantes nativos en CD-ROM” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Finalmente, alguien dirá: “hagamos congelar a los pocos hablantes que nos quedan, de manera tal que cuando la tecnología avance, ellos puedan ser revividos y así contaremos con nuevos hablantes de las lenguas nativas norteamericanas,” y lo haremos y estos sujetos resucitados despertarán en un distante mundo del futuro cuando ellos sean los únicos hablantes de sus idiomas porque entonces todos los otros hablantes de esos mismos idiomas habrán desaparecido y nadie los entenderá. En esta letanía, hemos visto en cada recurso la salvación de nuestros idiomas - y no lo han sido.

Por supuesto que apelar a la tecnología criogénica y al congelamiento instantáneo son medidas desesperadas. El punto es que, a pesar de los avances en los métodos de enseñanza y en la tecnología y nuestra creciente dependencia de ellos, nuestros idiomas siguen muriéndose. En este proceso de muerte también juega un rol el constante agotamiento de quienes hablan lenguas nativas. Nuestros idiomas tienen pocos medios, como el nacimiento, de reaprovisionarse de hablantes nativos, y aún el nacimiento está fallando porque no estamos enseñando a nuestros recién nacidos a hablar sus idiomas nativos.

Otros idiomas americanos se perpetúan con el influjo periódico de inmigrantes hacia los Estados Unidos. Nuestras lenguas no se pueden dar el lujo de este influjo porque en ninguna parte de este mundo, por ejemplo, se habla el Athabaskan Gwich'in. Esta falta de influjo pone a nuestros idiomas en una posición única pero muy vulnerable. Son únicos porque representan un microcosmos completo con su propia lingüística, perspectiva del mundo, espiritualidad, carácter y comunidad de parlantes. Son vulnerables porque existen en el macrocosmos del idioma inglés y su impresionante capacidad de desplazar y eliminar a otras lenguas.

Para revertir esta influencia del inglés, las familias deben rescatar su legítima posición de ser las primeras maestras de nuestros idiomas. Ellas deben hablar nuestros idiomas cada día, en todo lugar, con todos, en cualquier lugar. Pero si van a relegar a las escuelas su responsabilidad de enseñar, entonces deben apoyarlas. Deben asegurarse de que las escuelas usen métodos de enseñanza basados en el lenguaje oral. Debemos usar todos los recursos (excepto la congelación instantánea) de la letanía por preservar nuestros idiomas en lugar de cifrar todas nuestras esperanzas sólo en uno.

Eso significa que debemos saber cuál es el recurso apropiado. Saber cuál es el lugar apropiado con frecuencia depende de saber cuánta pérdida ha habido en el grupo que habla ese idioma. Por ejemplo, un idioma que sólo hablan personas mayores de 60 años puede no ser ya viable para un programa de inmersión en esa lengua. La razón es que para enseñar el idioma se requiere demasiada energía para un grupo de esa edad.

Este ejemplo anterior nos muestra por qué debemos debatir los temas que rodean a los esfuerzos por preservar los idiomas nativos americanos y los idiomas nativos de Alaska. Estos temas están cambiando constantemente y debe-

mos estar al corriente para poder mantener un gran nivel de esfuerzo en preservar la lengua.

Debemos superar la etapa de autovictimización y dejar de señalar a la Oficina de Asuntos Indígenas, las escuelas misioneras, los medios de comunicación y las escuelas públicas como las causas de que nuestros idiomas se estén perdiendo. Aunque estamos en lo cierto cuando los culpamos por la pérdida de nuestros idiomas, queda el simple y puro hecho de que estas entidades no nos van a ayudar a restaurar, revivir o preservar nuestros idiomas. No tienen interés alguno en estos esfuerzos por preservar nuestras lenguas. De hecho, están por tener éxito en lograr aquello para lo que sí tienen interés: matar nuestros idiomas.

Es así que la responsabilidad por salvar nuestros idiomas es nuestra y sólo nuestra; somos la generación fundamental porque probablemente seamos la última generación de hablantes que puede hacer bromas, conversar sobre temas netamente técnicos, articular un dolor psíquico profundo y también discutir estrategias apropiadas para sanarlo sin recurrir una sola vez al idioma inglés.

Conclusión: nuestras lenguas nativas americanas están en el momento penúltimo de su existencia en este mundo. Es la única y última vez que tendremos la oportunidad de salvarlas. Debemos continuar promoviendo a través de Alaska y el País de los Indígenas aquellos programas que han tenido éxito.

Debemos dejar de estar eternamente lamentándonos y continuamente catalogando las causas de que muera un idioma; en lugar de ello, debemos ahora lidiar con estos temas, aprendiendo de los esfuerzos que han tenido éxito en preservar idiomas.

Así que si no hacemos nada, entonces podemos contar con que nuestras lenguas hayan muerto para fin de siglo. Aún ese margen podría ser optimista si no hacemos nada por preservar nuestros idiomas. Se abrirá un gran vacío en el universo que nunca podrá llenarse cuando todas nuestras lenguas mueran”.

Littlebear apuesta al uso de la lengua por sobre todo, en todo lugar y en todo tiempo, incluyendo a la escuela, siempre y cuando sea decisión de los hablantes y la enseñanza propiciada en ella respete la oralidad de la lengua. El alegato apunta a una complementariedad de estrategias (López 1996:380) como expresión de militancia lingüística asumida por propia convicción y así cortar con la actitud de victimización, resignación y fatalismo de los hablantes de lenguas minorizadas.

4.9 Repensando la planificación lingüística

Hay dos aspectos que queremos puntualizar como conclusión de nuestra reflexión. El primero tiene que ver con la misión de la política lingüística

y su esfera de acción. Si se trata de emprender esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento lingüístico de las personas, la planificación tendría que partir del hecho de que los individuos aprenden la lengua materna o primera en los dominios intrafamiliares e intracomunitarios. Fishman (1996:6) nos recuerda que “las lenguas maternas son autosuficientes y una nueva generación no espera ir a la escuela para conseguir su lengua materna. La consigue generalmente en la casa, en la comunidad, en la vecindad entre las cosas queridas que forman la identidad del niño”.

Para ser competitiva en sus propios ámbitos culturales, para infundirle a la lengua “autosuficiencia”, la planificación debe apuntar a los espacios intrafamiliares y los espacios intracomunitarios, allí donde se genera la lengua sobre una base intergeneracional (op.cit:9). Dado que no se trata de un espacio institucional como la escuela, será muchísima más ardua la tarea tanto de convocatoria como de intervención, necesitará de convicción, sustento y aporte de los mismos hablantes y de los intelectuales y profesionales indígenas en tanto mediadores (*brokers*) lingüísticos.

El actual reconocimiento de lo indígena favorece una posición más contestataria que permitiría a los propios concernidos revalorizar espacios coloquiales, familiares, básicos para la reproducción humana y cultural y, por supuesto, espacios formales y rituales propios indígenas. Janks e Ivenic (1992:318) se refieren a este momento en la toma de conciencia lingüística crítica: “cuando las condiciones sociohistóricas están más a su favor, la gente puede sentirse más confiada y segura, lo suficiente como para confrontar las convenciones”.

Ahora que se escuchan discursos en lengua indígena en la academia sin recurrir después del saludo a una traducción (sucedido dos veces en el mes de noviembre de 2003 en la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba), ahora que la condición de indígena o de hablante de una lengua indígena significa beneficios laborales y llega a ser un capital cultural, las dirigencias y los intelectuales indígenas tienen que entender que los logros políticos adquiridos sólo serán conducentes a un fortalecimiento de los pueblos a los que representan si el compromiso por la resistencia a la corriente hegemónica de abandonar lo propio es asumido por las bases, los comunarios, los migrantes, hombres y mujeres. Los espacios conquistados al Estado, como la educación formal, no pueden ser más que un aliento para potenciar la reproducción cultural y lingüística en manos de cada una de las familias indígenas, de cada adulto, de cada niño y niña. Siguiendo a Abadio Green (1996) no basta la ampliación de los usos y funciones de la lengua, debe generarse una política integral propia que movilice todos los aspectos de la vida humana y so-

cial (identitarios, comunicacionales, productivos, creativos, religiosos, educativos) al interior de los grupos humanos minoritarios.

En cuanto a argumentos desde la posición teórica, podemos recurrir a Ricento (2000: 16-23), quien se refiere a una nueva etapa de la planificación lingüística en la época del reconocimiento de los derechos lingüísticos dentro de una concepción ecológica de las lenguas: *“it seems that the key variable which separates the older, positivist technicist approaches from the newer critical/postmodern ones is agency, i.e. the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies”* (ibid). En el centro de atención de este paradigma sociolingüístico no está la lengua como tal sino el comportamiento lingüístico y la identidad de los hablantes (ibid).

El segundo aspecto se refiere a las herramientas académicas o conceptuales útiles para la aplicación de esta política lingüística, es decir, para la respectiva planificación. En este cometido, creemos que nos ayuda la reflexión sobre los diferentes discursos que se tejen en torno a la oralidad y la escritura como reivindicación del discurso oral y de la oralidad. Siguiendo la reflexión de Garcés (2002) sobre Marcone (1997), tras las buenas intenciones de reivindicar la oralidad, en el fondo lo que realmente se hace es atraparla en las mismas categorías del mundo de la escritura que se critica. Los intentos de plasmar la oralidad en los textos literarios y escritos son una “ilusión de la oralidad” puesto que se trabaja a partir de esquemas y nociones propias de la escrituralidad. Hablando del “descubrimiento moderno y postmoderno de la oralidad” (op.cit.:33), para este autor la contradicción fundamental de los estudios contemporáneos sobre oralidad es que “la noción de “oralidad” es una construcción discursiva de aquella subjetividad que los mismos estudios sobre oralidad asocian con la escritura alfabética o, mejor aún, con la cultura del libro. De hecho, la “oralidad” es una categoría en la que la escritura se recrea o en la que proyecta aquello que entiende como sus carencias”.

Se precisan relecturas del discurso oral y la búsqueda de escrituras alternativas a partir de la revisión crítica de las aproximaciones que se hicieron desde la academia y las disciplinas como la pedagogía, la lingüística, la literatura, hasta la antropología, hacia las lenguas indígenas. Una renovada mirada a la cotidianidad como lugar de reproducción cultural por excelencia debe provocarnos también mayor apertura hacia el reconocimiento de las diversas educaciones, hablas, fijaciones verbales.

Esta tarea está relacionada con los niveles y espacios de intervención, de planificación lingüística implícitos en la primera reflexión. Cantoni (1997:6) nos alerta: “para mantener una lengua viva no es suficiente valorarla; es esencial usarla. Si su uso está declinando es necesario identificar las oca-

siones y designar momentos y lugares especiales donde tiene sentido no usarla. La comunidad debería proveer dirección...”

Aún esfuerzos por recuperar el uso de la lengua ante la norma como se hizo, por ejemplo, para el caso del euzkera, también terminaron favoreciendo los espacios formales como la escuela y, por lo tanto, respondieron a sus fines de crear y potenciar el instrumento que en el mundo entero define el rol de la escuela: la adquisición y transmisión de la escritura. En el país vasco, justamente, con los ejemplares avances y logros en la planificación lingüística, se propicia el uso del euskera en espacios familiares y de ocio otorgando vacaciones pagas con la condición de que en ellas se utilice la lengua (L.E. López, comunicación personal). La ilusión de la oralidad es superada solamente en la medida en que la oralidad es nuestro medio y fin de estudio e intervención. Hay indicios de que éste no es un camino fácil y gratificante. Sin embargo, en Latinoamérica estos criterios no han sido necesariamente tenidos en cuenta a la hora de actuar.

Bibliografía

Cantoni, Gina

1997 “Keeping Minority Languages Alive: The School’s Responsibility” en Jon Reyhner (ed.) *Teaching Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University. 1-9.

Cooper, Robert

1997 [1989], *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.

Coseriu, Eugenio

1982 [1962], *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Madrid: Gredos.

Díaz-Couder, Ernesto

1998 “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 17 (Madrid) 11-30.

Fishman, Joshua

1995 *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

1996 “What do you lose when you lose your Language?” En Gina Cantoni (ed.) *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University. 80-91.

Francis, Norbert y Rainer Enrique Hamel

1992 “La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital”. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXII, Nr. 4. 11 – 35.

Garcés, Fernando

- 2002 *La escritura quechua como inscripción del discurso oral. Aportes a la política escrituraria del quechua boliviano desde la práctica del Periódico CONOSUR Nawpaqman*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con mención en Lingüística Andina-Amazónica y Educación, FLACSO, Quito.

Green, Abadio

- 1996 “Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas”. Ponencia presentada al II Congreso Latinoamericano de EIB del 11 al 15 de noviembre de 1996 en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, Mimeo.

Gutiérrez, Walter

- 2003 “Entrevista”. La EIB en Bolivia, Suplemento Bimensual del Diario La Razón (La Paz), Año 1, Nr. 1, octubre.

Heller, Agnes

- 1998 [1982] *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Hornberger, Nancy

- 1989 *Bilingual education and language maintenance. A Southern Peruvian Quechua Case*. Dordrecht / Providence: Foris.

Idiazábal, Itziar

- 1998 “Modernidad, desarrollo e idiomas minorizados. El caso del euskera. En: Luis Enrique López e Ingrid Jung (comps.) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata/PROEIB Andes/DSE. 213-243.

Janks, Hilary y Roz Ivenic

- 1992 “CLA and emancipatory discourse”, en Norman Fairclough (ed.) *Critical Language Awareness*, Nueva York, Longman Publishing, 305-331.

Kloss, Heinz

- 1969 *Research possibilities on group bilingualism: A report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.

Littlebear, Richard

- 1996 “Preface” en Gina Cantón (ed.) *Stabilizing indigenous Languages*. Flagstaff: Northern University Press. xiii-xv.

López, Luis Enrique

- 1988 *Lengua*. Santiago: UNESCO/OREALC.

- 1995 “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”. Texto de la conferencia plenaria dictada en el I Congreso Latinoamericano de EIB, Antigua, Guatemala. Publicado en 1997 en *Revista Paraguaya de Sociología* Año 34, Nr. 99. 27-62.

- 1996 “Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú”. *Revista Andina* 28, Año 14 Nr. 2. 295-384

- 1998 “Literacidades y educación intercultural bilingüe en la subregión andina”. *Actas de Lengua y Literatura Mapuche* N°8, (Temuco). 9-47.

- 2002 “La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?” en Mutsuo Yamada y Carlos Iván Degregori (Orgs.) *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*, JCAS Symposium Series 15, Osaka. 7-30.
- 2003 “Comentario” en Roberto Zariquiey (ed). *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación”*. Lima: GTZ/ Ministerio de Educación/PUCP. 101-104.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper
1999 “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Educación* N°. 20 (Madrid). 17-85.
- López, Luis Enrique e Ingrid Jung
1989 *Las lenguas en la educación bilingüe. El caso de Puno*. Lima: GTZ.
- Luykx, Aurolyn
1998 “La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias”. En Luis Enrique López e Ingrid Jung (comps.) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata/PROEIB Andes/DSE. 192-212
- Marcone, Jorge
1997 *La oralidad escrita. Sobre la reivindicación y re-inscripción del discurso oral*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mendoza, José
1990 *El reto de la normalización lingüística en Bolivia*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés y Centro de Estudios Andinos.
- Ricento, Thomas
2000 “Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning” en Thomas Ricento (ed.) *Ideology, Politics and Language Policies*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 9-22.
- Rojas Soriano, Raúl y Amparo Ruiz del Castillo
1998 [1991], *Apuntes de la vida cotidiana. Reflexiones educativas*. México D.F.: Plaza y Valdés Editores.
- Ruiz, Richard
1984 “Orientations in Language Planning”. *NABE Journal* 8, Nr. 2:15-34.
- Sichra, Inge
2002 “Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de Reformas Estatales”, exposición inaugural Seminario Regional en EIB, 29 y 30 de mayo organizado por ISLUGA en la Universidad Arturo Prat, Iquique.
- Zimmermann, Klaus
1995 “Forma de agresión y defensa en el conflicto de las lenguas española y portuguesa con las lenguas amerindias” en Magnus Mörner y Mona Rosendahl (eds.) *Threatened Peoples and Environments in the Americas. Proceedings of*

- the 48th International Congress of Americanists*. Estocolmo: Institute of Latin American Studies/University of Stockholm. 67-87.
- 1997 “Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios” en Julio Calvo y Juan Carlos Godenzzi (eds.) *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco: CBC. 31-52.
- 1999 *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios*. Madrid: Iberoamericana.
- 2003 “Posibilidades de intervención para fomentar el uso de lenguas indígenas” en Roberto Zariquiey (ed.) *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación”*. Lima: GTZ/Ministerio de Educación/PUCP. 83-97.

Nota

- 3 Walter Gutiérrez (2003:4), Presidente del Consejo Educativo aymara, en Bolivia, lo expresa así: “la EIB abre la posibilidad de una educación propia; esto plantea por consecuencia una lucha de poderes. A través de la EIB como instrumento de liberación, más adelante nos permitiremos detentar el poder, con el sólo afán de construir una sociedad más justa y equitativa, de respeto a los derechos que ahora sólo estamos soñando”.

LA EBI, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INNOVADORA EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE GUATEMALA¹

José Angel Zapeta García

5.1 Introducción

Este artículo se elabora desde el departamento de El Quiché, Guatemala, en el contexto de un intenso debate sobre la implementación de una estrategia de la política de generalización de la educación bilingüe intercultural en el sistema educativo nacional. Este debate parte de la decisión del MINEDUC que trata de convertir administrativamente 39 plazas monolingües a plazas bilingües en escuelas ubicadas en comunidades indígenas, acción que fue cuestionada por un sindicato magisterial; el efecto fue la paralización de la adjudicación de las plazas y la consecuencia inmediata es que los niños y niñas se quedaron sin maestro/a este año. Este problema evidenció muchos elementos de la realidad en torno a la EBI, lo que hemos procurado de alguna manera desarrollar en este trabajo. El modelo de educación monolingüe está colapsando en las sociedades multiétnicas y multilingües. El servicio educativo monolingüe tradicional es eminentemente castellanizante y fue pensado por y para las élites y luego se extendió para la población rural.

Se trataba de reproducir socialmente a los nuevos ciudadanos a la imagen y semejanza de quienes gobernaban y administraban el país. De ahí que

¹ Esta contribución fue presentada en el V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, realizado en Lima del 6 al 9 de agosto del 2002. José Angel Zapeta García es Antropólogo Social, Coordinador de Políticas Educativas del Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural (PAEBI), ejecutado por World Learning Inc. y financiado por USAID, Guatemala.

el sistema procuró enseñar materias como urbanidad, civismo, latín, español y las historias gloriosas (para ellos) de la conquista de América.

No fue sino hasta las primeras décadas del siglo XX que se extendió el servicio educativo a las áreas rurales sin que se modificaran o adecuaran sus objetivos, contenidos y métodos de enseñanza. Huella de esta situación es que las autoridades educativas no ven ninguna dificultad técnica o administrativa para nombrar maestros/as de primaria urbana castellano hablantes a comunidades indígenas remotas. La gran mayoría de docentes pasaron su vida de servicio en escuelas rurales; jamás aprendieron el idioma de la comunidad pero se jactan de haber enseñado el castellano.

Sin embargo, las exigencias de competitividad entre los países piden elevar el desarrollo de competencias del recurso humano. El modelo educativo entra en cuestionamiento por sus resultados macros e indicadores de rendimiento interno. Entre los datos que más preocupan se encuentran: baja inversión en el rubro de educación, currícula totalmente desfasada y desactualizada, la masa de maestros acomodados a un sistema que jamás cumplió su función de formar y capacitar el recurso humano para la productividad y la democracia, es decir para el desarrollo de las comunidades y del país.

La necesidad y la obligación de que el sistema educativo cumpla sus funciones y su rol ha hecho que se impulsen los procesos de la reforma educativa. En este trayecto concurren diferentes intereses y es importante que se hagan presente, pero lo que no pueden dejar al margen es la presencia cada vez más visible de los pueblos indígenas. Esta visibilidad, el desarrollo de la conciencia y mecanismos de promoción y respeto de los Derechos Humanos hacen imperativo el reconocimiento de la necesidad de operar la multiculturalidad y multientinidad en el sistema educativo nacional, tanto en todas las áreas como en todos los aspectos: curriculum nacional, presupuesto, instancias técnicas y administrativas. Desde esta perspectiva, seguir invirtiendo en el modelo castellanizante tradicional es puro gasto, mala inversión, y es contribuir con la marginación sistemática de los pueblos indígenas en relación a sus derechos de educarse con calidad. Es importante, por tanto, dar el salto de una educación indigenista a una educación indígena; es decir, todo programa y proyecto debe diseñarse y planificarse con la participación activa y decisiva de los mismos, para superar mecanismos de mediatización o rechazo, de manera que se desarrolle la inversión solidaria en forma efectiva.

5.2 Los defensores del modelo de educación monolingüe obstruyen el desarrollo de la educación bilingüe intercultural.

La propuesta de la modalidad educativa bilingüe intercultural está llegando a su mayor apogeo en muchos países del mundo, porque permite contextualizarse en la historia, cultura y realidad multiétnica. De ahí que no existe un solo método sino muchas y enriquecedoras propuestas en todos los campos. La apropiación de la EBI por parte de las organizaciones e instituciones de los pueblos indígenas supone un paso firme, porque ya no es una propuesta exógena sino un programa diseñado y planificado con la participación activa y decisiva de intelectuales y técnicos indígenas. Además, su enfoque intercultural de pautas de afirmación de identidades y de interacción es totalmente distinto a los propósitos del modelo educativo castellanizante. En este marco vamos a comprender algunas reacciones opuestas al desarrollo de la modalidad bilingüe intercultural en Guatemala.

5.2.1 Algunas razones de los maestros monolingües para rechazar la EBI

Para la mayoría de los maestros que trabajan en el sistema educativo, el desarrollo de la EBI les implica enfrentarse a nuevos paradigmas educativos que les son difíciles de aceptar: el contexto es una variable importante en el proceso educativo; hay que acercarse para conocer y utilizar las formas de pensamiento, sistema de valores y estrategias educativas propias de los pueblos indígenas; debe restaurarse los vínculos entre hogar, escuela y comunidad mediante mecanismos que faciliten el protagonismo de los padres de familia en el proceso educativo de los niños y jóvenes.

La EBI supone para el maestro cambio de mentalidad, actitudes y decisiones. En su mente y corazón debe comenzar por apreciar la cultura, el idioma, las formas de organización, la historia y el mismo ser de los indígenas. No puede cambiar de actitudes si no tiene ese cambio de juicios y valoración en su conciencia que le permita tomar decisiones a favor del desarrollo de la EBI.

Los maestros formados en el modelo castellanizante y urbano que labora en las áreas rurales ven amenazas en el avance de la EBI en las comunidades indígenas. Piensan que se les quitará el trabajo porque no hablan el idioma indígena. Además, un gran número de ellos sostiene que la EBI es enseñar sólo en el idioma indígena, la cual es una idea o un argumento totalmente equivocado.

Conclusión: las acciones estratégicas, orientadas a producir cambios en la mentalidad del maestro castellano hablante y para superar el temor del des-

plazamiento laboral deben venir del propio sistema educativo y en estrecha colaboración con la comunidad. Una de ellas podría ser el establecimiento de la división y complementariedad en la enseñanza del idioma materno (L1) y del castellano (L2), lo que implica actividades de capacitación y de reorganización a nivel de escuelas y aulas, pero implica también políticas de implementación del curriculum EBI.

5.2.2 Algunos indicadores del favoritismo de la mayoría de las autoridades educativas con el modelo monolingüe tradicional

Cuando se trata de apoyar programas, proyectos o centros educativos de EBI, en general las autoridades educativas revisan minuciosamente los documentos y son rígidos en los procedimientos de aprobación. El argumento constante es que las propuestas educativas no corresponden a las políticas educativas del Ministerio de Educación y si se favorece a la EBI, entonces otras propuestas exigirán los mismos privilegios.

Es común que los recursos a la EBI sean recortados y asignados a otras actividades o necesidades. Cualquier pretexto es bueno para disminuir recursos y oportunidades de la EBI. Varios razonamientos y actitudes dejan entrever que existen celos cuando la comunidad internacional apoya solidariamente proyectos EBI.

Conclusión: en la selección y elección de autoridades educativas en zonas indígenas se debe aplicar un perfil, no solo de conocimiento sino también de práctica docente en educación bilingüe intercultural.

5.2.3 El bajo presupuesto estatal de la EBI y sus efectos en la prestación del servicio en las comunidades indígenas

Es debido a la visión homogeneizante que tienen los grupos que ejercen el poder y operan en las instituciones del Estado que no existen datos estadísticos diferenciados para población indígena y no-indígena. Esta situación invisibiliza a la población indígena y contribuye a la falta de políticas, programas y presupuestos adecuados para actividades con población indígena.

El presupuesto que destina el Estado para actividades de educación bilingüe intercultural no corresponde al número de población y de necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes de las comunidades indígenas, de ahí que casi no existe presupuesto para actividades de capacitación, elaboración y diseminación de materiales para todos los grados y cursos. Los maestros bilingües son los menos remunerados y no existe sistema y recursos humanos para capacitación y supervisión del desarrollo de las actividades de EBI.

Algunas conclusiones de este numeral: los cambios en el quehacer técnico y administrativo en el sistema educativo nacional tiene serios obstáculos, que empiezan en la mentalidad, pasan por los juicios de valor y se plasman en las decisiones y acciones concretas. Estas deben ser objeto de atención y de acciones planificadas de forma que los procesos de reforma cuente con la participación y apoyo de los maestros, autoridades y representantes de los pueblos indígenas.

5.3 Sostenibilidad y desarrollo de la EBI en el sistema educativo nacional

La sostenibilidad y desarrollo de la educación bilingüe intercultural en el sistema educativo nacional requiere de atención en algunas áreas específicas. Entre las claves se pueden mencionar el sostén jurídico y político, presupuesto y su desarrollo técnico en las aulas.

Es importante que los políticos y sus organizaciones entiendan qué es y para qué sirve la EBI en una sociedad multiétnica y multilingüe. Sólo de esta manera podrán apoyar con sus iniciativas de ley y la aprobación de presupuesto el desarrollo de las actividades concretas de la EBI. Estas decisiones darán seguridad jurídica y sostenibilidad financiera a la EBI, pero, sobre todo, harán que se convierta en política educativa de Estado para la población escolar.

De contar con seguridad jurídica y sostenibilidad financiera es posible diseñar programas de corto, mediano y largo plazo relacionadas a la capacitación del recurso humano, que pueda aprovechar las experiencias innovadoras en EBI y mostrar a los padres de familia cómo esta modalidad educativa es más eficaz en la formación de las nuevas generaciones, debido a que se potencia los valores propios y se habilita a las nuevas generaciones para competir en el mercado laboral local y nacional.

Conclusión: sólo será sostenible una modalidad educativa cuando la EBI sea demanda de calidad educativa de parte de los padres de familia y de las organizaciones indígenas, porque indica que existe base social activa de la EBI, por un lado, pero por el otro, en el Congreso de la República debe agilizarse la aprobación del marco jurídico de la EBI y el MINEDUC debe reelaborar sus políticas y formatos del diseño del presupuesto, de manera que se ponga en evidencia el monto que orienta a la EBI.

5.4 Áreas de desarrollo de la EBI que requieren de la inversión solidaria de la cooperación internacional.

La educación bilingüe intercultural se desarrolla en distintos campos y desde distintas iniciativas, sin embargo su avance en el sistema educativo nacional aún tiene mucho camino por recorrer. Los más interesados en esta modalidad educativa son las organizaciones y los líderes indígenas, lo cual es una constante en América Latina. Con base a la necesidad y demanda educativa de los Pueblos indígenas, varias instituciones y agencias de cooperación se han sumado a las acciones con programas y proyectos EBI. Sin embargo, luego de varias décadas de experiencias aún persisten importantes áreas en las cuales se requiere de mayor atención e inversión.

5.5 Construcción de la base social y su movilización política en torno a la educación bilingüe intercultural (fortalecimiento de sujetos políticos)

Las zonas, donde se ubican los pueblos indígenas están constituidas por la mayoría poblacional, que es una minoría política, síndrome generalizado que aún requiere el descubrimiento de la fórmula para superarla. Es claro que la educación juega un papel clave en este problema. Sin embargo, está comprobado que no es suficiente lograr educación académica para trabajar por y con los pueblos indígenas. Es aquí donde cobra importancia la dimensión política de la educación.

¿Cómo contribuye la EBI al ejercicio de la ciudadanía en una sociedad multiétnica y pluricultural? Esta pregunta apunta hacia el currículo y la forma cómo éste se desarrolla en el aula, en el ámbito de la escuela y de la comunidad. Entonces, no basta con que los elementos de la cultura y el idioma local se estudien y se utilicen tanto en el proceso de aprendizaje como en el ámbito del aula y la escuela. Se hace necesario redefinir el enfoque, la metodología y los contenidos del civismo en la EBI, que contribuya a la construcción de la nación multiétnica y pluricultural, cuyo funcionamiento se reconfigure en sus instituciones y mecanismos.

Un elemento importante para el desarrollo de la EBI es la constitución profunda y sólida del sujeto político indígena, lo que significa, adquirir conocimientos sencillos y claros sobre su ser de pueblo, conciencia de su pertenencia étnica y fidelidad a los intereses y objetivos de desarrollo colectivo como pueblo oprimido, minorizado y discriminado. Sólo en la medida en que los pueblos indígenas se conviertan en sujetos políticos, sujetos de derechos y obligaciones, sujetos que disputan espacios, abogan por sus intereses y se or-

ganizan para conquistarlos, a fin de incidir en los cambios, entonces podrán tener posibilidades para impulsar una agenda nacional y diseñar sus planes y estrategias para lograrlos.

El ser y el hacer de una ciudadanía incluyente en una sociedad multiétnica y pluricultural debe ser uno de los resultados de la EBI, aunque hay que decir que ambas deberán crecer paralela y complementariamente, porque en la medida que la EBI se desarrolla en el sistema educativo nacional también contribuye a la formación de la ciudadanía incluyente. Viceversa, en la medida que la ciudadanía incluyente se desarrolla es capaz de comprender y proponer el desarrollo de la EBI.

La EBI debe desarrollar su dimensión política. Hasta ahora, es solamente política educativa y hecho pedagógico, por eso tiene serias dificultades para instalarse en el sistema educativo nacional. Tampoco es conveniente que sea sólo actividad política, debe ser complementaria con el proceso y hecho pedagógico.

Conclusión: la cooperación internacional debe contemplar un componente para fortalecer la movilización social (desde las comunidades) y de incidencia política para formar una ciudadanía incluyente activa, capaz de abogar por sus reales demandas con múltiples iniciativas, frentes y estrategias.

5.6 Desarrollo de la EBI en el aula: métodos, materiales, maestros y supervisores en servicio capacitados (acciones pedagógicas y resultados)

La cooperación internacional ha invertido sus recursos en el diseño de propuestas curriculares, desarrollo de métodos, materiales y la capacitación de un significativo número de maestros. Sin embargo, son pocos los proyectos que han logrado instalar sus iniciativas en el sistema educativo nacional.

Debido al bajo presupuesto estatal dirigido a la EBI, la cooperación ha contribuido enormemente para que existan materiales EBI en las aulas y escuelas. En tanto que los gobiernos no destinen un presupuesto acorde al número de población indígena, este déficit se mantendrá.

Conclusión: el grupo de agencias cooperantes con la EBI constituyen una fuerza política significativa que puede y debe negociar para que el Estado eleve y visibilice el monto del presupuesto que destina al desarrollo de la EBI. Si esta acción es realizada por el grupo de cooperantes con la EBI en coordinación con las organizaciones de los pueblos indígenas, seguro que tendrán una fuerza mayor para demandar más inversión en la educación en zona indígenas y el desarrollo de la modalidad EBI.

5.7 Formación de nuevo recurso humano en el nivel medio y superior en metodología de la EBI

Aquí nos referimos a las Escuelas Normales y centros de estudios superiores que formen investigadores, curriculistas, elaboradores y diseñadores de materiales educativos. Esta es otra de las áreas que aún denotan vacíos en cuanto a recursos humanos. Se necesita asegurar la formación de gente joven que llene espacios en el sistema educativo como maestro, director, supervisor de distrito y de provincias o departamentos, pero que tenga el conocimiento, la conciencia y el convencimiento de la necesidad de impulsar una educación contextualizada para los niños y jóvenes de las comunidades indígenas. Que vaya con el convencimiento de formar para la realidad contemporánea y el futuro inmediato pero desde las raíces y parámetros culturales de los Pueblos indígenas.

Además de los trabajadores de campo, es importante formar técnicos del nivel medio y superior, técnicos y profesionales capaces de diseñar e implementar currículos, materiales y capacitaciones. Se trata entonces de renovar los cuadros y de ofrecer al sistema cuadros capaces de realizar cambios y de orientar la educación que responda a las demandas de la sociedad contemporánea y actualizar la cultura, los valores y los sistemas propios de los Pueblos indígenas.

Conclusión: debido al proceso de empobrecimiento histórico al que han sido sometidos los pueblos indígenas, la cooperación internacional solidaria sigue teniendo en esta área un rol importante y estratégico desde donde puede realizar sus inversiones, formar los cuadros técnicos y medios que se necesitan para implementar la EBI.

5.8 Campaña de promoción de la EBI

Es necesario contrarrestar la desinformación e instalar en distintos sectores de la sociedad nacional una imagen positiva de la EBI. La sociedad nacional, formada con una mentalidad urbana, mestiza y discriminadora del indio, mantiene imágenes, valoraciones y comportamientos negativos frente a los idiomas, culturas y las personas indias (indígenas). Hasta ahora no se conoce ninguna campaña nacional de promoción de la EBI que pretenda impregnar ideas e imágenes positivas de los idiomas, culturas y personas miembros de los pueblos indígenas. La radio es el medio que de alguna manera realiza acciones de promoción aisladas, pero la prensa y la televisión aún no son las mejores aliadas para dignificar a los Pueblos indígenas.

Desmontar los prejuicios y las ideas equivocadas en contra de la EBI puede ser la puerta de entrada para una campaña de sensibilización y para impregnar imágenes positivas de los pueblos indígenas. Implica también, que la promoción es un área estratégica de inversión solidaria de la cooperación internacional.

Dentro de este contexto existen, en resumen, algunas áreas de la EBI en las que la cooperación internacional puede invertir:

- Establecer un componente de movilización social de las comunidades, capaz de abogar por sus demandas de acuerdo a sus necesidades educativas.
- Formar cuadros técnicos y directivos que necesita la implementación de la EBI en forma eficiente y articulado al movimiento social de las comunidades indígenas.
- Mantener un área de innovaciones educativas EBI para seguir investigando, rediseñando y probando metodologías que procuren una mejor respuesta educativa a las necesidades de las comunidades.
- Apoyar el desarrollo de una campaña de promoción de la EBI que procure sensibilizar e impregnar imágenes positivas de los pueblos indígenas.
- Que el grupo de agencias de cooperación con la EBI negocien con el Estado para que visibilice y eleve el presupuesto de la EBI a nivel nacional.

6

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN NICARAGUA

Avances y desafíos

Dionisio Mora Núñez¹
Perla M. Gutierrez Colindres²

El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que se ejecuta por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes de Nicaragua, con el apoyo de la Unión Europea, trabaja intensamente en conquistar un gran logro educativo de cara al año 2007. Se trata de extender la oferta educativa intercultural bilingüe hasta el sexto grado de primaria, en beneficio de niños y niñas de las etnias sumu-mayangna, miskita y creole. Para conseguirlo es necesario contar con el concurso y la responsabilidad de todos los actores sociales del país y, sobre todo, de las Regiones Autónomas.

En la Costa Caribe nicaragüense existe el interés de parte del Gobierno Nacional, de los Gobiernos Regionales de la Región Autónoma del Atlántico Norte y la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAN y RAAS), así como de otros sectores, de promover en el marco de la autonomía regional el desarrollo de una propuesta educativa adecuada a la realidad cultural y lingüística de la población indígena y de las comunidades étnicas, concretizado en el Sistema Educativo Autonomo Regional (SEAR), que forma parte del Plan Nacional de Educación.

En las Regiones Autónomas (RAAN y RAAS) el acceso de las comunidades indígenas a la educación primaria en su lengua materna ha sido limitado, habiendo alcanzado la cobertura hasta solamente el cuarto grado. Desde

1 El autor es coordinador técnico del Proyecto Fortalecimiento del Servicio Educativo, MECD-FOSED-UE.

2 La autora es coordinadora del componente EIB en la Unidad de Gestión del Proyecto Fortalecimiento del Servicio Educativo, FOSED-UE.

hace aproximadamente un cuarto de siglo, y tomando en consideración la composición étnica de la Costa Atlántica, la educación intercultural bilingüe se encuentra organizada en tres zonas etnolingüísticas: sumu-mayangna, miskita y creole. Los nombres de cada una obedecen a sus lenguas maternas, mayoritarias en las Regiones, teniendo cada una de ellas sus propias variantes.

Desde el año 2000 el Ministerio de Educación Cultura y Deportes, MECD, a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEBI, impulsa un proceso de transformación curricular. Uno de sus objetivos plantea la ampliación de la cobertura de la EIB hasta el sexto grado. En esta perspectiva el proyecto FOSED de la Unión Europea asumió la responsabilidad del completamiento de la primaria bilingüe, financiando y apoyando técnicamente la formulación e implementación del 5° y 6° grado en las lenguas miskitu y mayangna a fin de ser aplicadas en toda la Región Autónoma del Atlántico Norte, convirtiéndose así esta actividad, de gran impacto para los pueblos indígenas y comunidades étnicas, en una reivindicación histórica a sus necesidades educativas.

Dentro de este contexto se inserta en el año 2003 el Contrato de Subvención entre el Ministerio de Educación Cultura y Deportes, la Comisión Europea en el marco del Proyecto Fortalecimiento del Sector Educativo (FOSED), impulsando el desarrollo de actividades y procesos educativos en sus distintos componentes a fin de contribuir, desde un enfoque integral, al mejoramiento de las condiciones básicas de la educación intercultural bilingüe en la Costa Atlántica y en particular en la RAAN, hábitat de las étnias miskita y sumu-mayangna. Con el sexto grado en el 2006, Nicaragua sería el tercer país de América Latina que tendría primaria completa en educación bilingüe intercultural. Las otras dos naciones son Perú y Ecuador.

Los orígenes de la educación intercultural bilingüe en Nicaragua, se remontan al año 1980 con la Cruzada Nacional de alfabetización en lenguas maternas. Posteriormente, en el año 1984, se empezó a implementar de forma experimental el Programa de Educación Básica Bilingüe (PEBI) en miskitu, sumu-mayangna, creole y español en algunas comunidades indígenas del Atlántico Norte y del Atlántico Sur de Nicaragua. Sin embargo, la guerra impidió su extensión y su desarrollo fue más bien incipiente.

En la década de los 90 se logró un mayor avance, una mayor cobertura y hasta la utilización de textos escolares traducidos del español a las lenguas miskita, creole y sumu-mayangna. Pero es a partir del 2000 que se alcanzó un ritmo sobresaliente, mediante el apoyo de Finlandia, USAID y la Unión Europea, con el impulso de la nueva transformación curricular de la educación intercultural bilingüe cuyo objetivo principal es alcanzar la primaria completa.

6.1 ¿Qué se ha logrado? ¿Qué lecciones hemos aprendido?

En la Educación de la Costa Caribe, principalmente en el sector minero, se ha avanzado, pero falta mucho por hacer. Quisiéramos compartir los principales resultados alcanzados y que han contribuido significativamente con la Educación Primaria EIB:

- El fortalecimiento de los mecanismos y espacios de gestión y coordinación con el MECD, la Escuela Normal de Puerto Cabezas, la Universidad Regional Autónoma de la Costa del Caribe del Atlántico Norte, URACCAN y otros proyectos que trabajan en EIB primaria, a través de la creación y desarrollo de las Mesas de Coordinación Municipal en cada municipio de la zona de intervención: Rosita, Siuna, Bonanza, Waspam, Alamikamba y zonas aledañas. Este factor ha facilitado la ejecución de las acciones, el involucramiento activo de los líderes comunitarios, la sociedad civil y los maestros y maestras. Esta es nuestra principal lección aprendida, ya que en la medida en que la participación se abre a todos los actores e interesados el éxito y pertinencia es mayor.
- La realización del Estudio Documental sobre la EIB, realizado por CID-CA-UCA y el Estudio sobre “Las implicaciones de la Interculturalidad en la EIB Primaria y la Educación de Adultos”, realizado por Mirna Cunningham y Bernardine Dixon. De este último se destacan: la formulación de propuestas y recomendaciones concretas y aplicables de la interculturalidad en la educación, así como la identificación de los aportes e innovaciones de experiencias y conocimientos sobre la educación intercultural bilingüe, EIB, y la educación de adultos, EDA, con enfoque intercultural, tanto a nivel nacional como internacional. Estos estudios permitieron hacer una lectura de la realidad y del desarrollo de la EIB, cuya relevancia fue básica para las tareas del proceso de transformación curricular, a fin de mejorar la intervención del Proyecto FOSED. A partir de ello también pudimos conocer la realidad de las escuelas. Cada una de las 64 escuelas bilingües atendidas fueron caracterizadas, permitiendo disponer de datos primarios sobre matrícula en preescolar y del 1ro a 6to grado, tanto en español como por cada lengua (sumu-mayangna y mískitu), el tipo de escuela, nivel académico, competencias de los maestros y la modalidad de atención, entre otros.
- La articulación de los componentes de Educación de Adultos y Formación Profesional, en la búsqueda de una atención global a las comunidades a fin de contribuir desde un enfoque integral al mejoramiento de

las condiciones básicas de la educación de la RAAN orientadas a la superación de la pobreza y al acceso de oportunidades de trabajo dentro de una perspectiva de autosostenibilidad.

- El mejoramiento de las condiciones de trabajo de los equipos técnicos locales, logrado a través de la dotación de equipos informáticos, fotocopiadora, impresoras, planta eléctrica, mobiliario y materiales de oficina entre otros, facilitando la atención a las escuelas y fortaleciendo las condiciones de trabajo para el desempeño de las funciones técnico-pedagógicas y organizativas.
- Atención a 7,500 estudiantes de educación primaria, beneficiados con paquetes escolares y minibibliotecas por escuela, contribuyendo a los procesos de aprendizaje y de desempeño docente. A ello se une el mejoramiento de la planta física escolar para aproximadamente 3.400 alumnos y alumnas en el sector Minero-RAAN, del total atendido.
- El fortalecimiento de la transformación curricular de la Costa Caribe de Nicaragua completando la primaria EIB con 5to y 6to grado en las lenguas sumu-mayangna y miskitu. Como primer paso se apoyó la revisión del currículo nacional, cuyos contenidos básicos debían ser retomados en el currículo EIB. Completar la primaria EIB ha sido un desafío. Significó elaborar un diseño curricular y un marco conceptual de la educación primaria EIB, programas, orientaciones metodológicas y guías de aprendizaje de las diferentes áreas en español y su contextualización al sumu-mayangna, con base en el currículo nacional y orientados a las características específicas y necesidades de los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la RAAN. Actualmente estos grados se encuentran en proceso de validación, con la participación de 415 docentes, los técnicos de los PEBI sumu-mayangna, miskitu y del MECD-/FOSED/UE.
- La ejecución de una estrategia de capacitación y formación docente, que en la práctica fue una campaña masiva de capacitación y formación a docentes y técnicos responsables de la EIB en temas básicos: lengua materna, elaboración de materiales educativos, transformación curricular de la EIB, con énfasis en 5º y 6º grado, modalidad multigrado, entre otros. Hasta la fecha se han capacitado un promedio de 1,242 docentes, incluidos 155 maestros empíricos actualmente en proceso de profesionalización y 100 maestros en Técnico Superior (Universidad).
- La graduación de 246 maestros, entre técnicos superiores en EIB (92) y como maestros de Educación Primaria en EIB (154), bajo la responsabilidad de la Universidad URACCAN y la Escuela Normal Gran Duca-

do de Luxemburgo. Queremos hacer notar que ésta es la primera promoción de maestros en Educación Intercultural Bilingüe que se realiza en el país.

6.2 Desafíos y expectativas

Los avances hacia una mejora cualitativa y una ampliación de la cobertura de la EIB-primaria hasta el 5to y 6to grado son considerables y de manera integral. Comprometiendo a distintos actores sociales, su sostenibilidad, sin embargo, depende de la superación de diversos desafíos, entre los que se destacan, además de las dificultades y limitaciones de recursos, los resultados del proceso de descentralización educativa en las Regiones Autónomas, actualmente en compás de espera, y la implementación progresiva del Sistema Educativo Autonómico Regional. Esta situación demandará continuar con un trabajo bien coordinado entre el MECD, los Gobiernos Regionales y las Alcaldías locales, entre otros actores principales.

En cuanto a la ampliación de la cobertura de la EIB, es también oportuno analizarla con más detalle, ya que ha sido una tarea primordial del proyecto, significando un desafío más de la educación de Nicaragua: En el año 2000, según cifras del MECD-FOSED-UE, la matrícula escolar se estimaba en 23,000 estudiantes. Cuatro años después, gracias al apoyo de la trilogía de cooperantes, se alcanzó la cifra de 30,000 estudiantes en la modalidad intercultural bilingüe. De ese número, 18,000 corresponden a miskitus, 6,000 a niños y niñas creoles y 6,000 a la etnia sumu-mayangna. Se estima oficialmente que la tasa de retención oscila entre el 85-90%. Según las estadísticas oficiales, están involucrados un total de 1,000 maestros indígenas. Además, están incluidos 250 centros escolares, la gran mayoría en comunidades miskitas por ser la etnia más numerosa.

En el Artículo 90 de la Constitución de la República se consigna la obligación del Estado a reconocer y promover la lengua materna de las comunidades indígenas: “las Comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a la libre expresión y a la preservación de sus lenguas, arte y cultura. El Estado creará programas especiales para el ejercicio de estos derechos”, refiere la Carta Magna. El Artículo 121 es más preciso: “los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Atlántica tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna, de acuerdo a la Ley”.

Hasta el presente año (2005), la oferta de Educación Intercultural Bilingüe se extiende hasta el cuarto grado de primaria, por tanto, los estudiantes que concluirían ese grado deberían integrarse a las escuelas monolingües,

las cuales imparten clases sólo en español. Sin embargo, con el impulso de la transformación curricular en el año 2005 se está llevando a cabo un proceso de validación de los programas, contenidos, libros de textos y la metodología del quinto grado de primaria, lo cual ampliará la cobertura de la educación bilingüe y, en consecuencia, la oportunidad de los niños y niñas indígenas de educarse en su propia lengua y en español.

La validación de nuevos documentos curriculares se realiza en siete municipios de las regiones autónomas: Siuna, Bonanza, Rosita, Waspam, Puerto Cabeza y Prinzapolka. Esta validación, está más dirigida a las zonas etnolingüísticas miskita y sumu-mayangna. La meta es cerrar el proceso de validación del quinto grado en noviembre del 2005 a fin de realizar las mejoras necesarias e incorporarlas en los textos para ser finalmente entregados a los estudiantes de quinto grado a partir del año 2006. A la par, el personal técnico y profesional del Proyecto está trabajando en las propuestas de programas y textos educativos del sexto grado para su validación en el 2006.

De esta manera la generalización del quinto grado en el 2006 y del sexto grado en el 2007 sería una realidad. Además, paralelamente se está trabajando en la validación de los documentos curriculares de primero a cuarto grado para lograr una primaria completa transformada.

La ampliación de la oferta educativa de cuarto a sexto grado pareciera ser un simple movimiento en el ajedrez del Proyecto MECD-FOSED-UE; su proceso implica, no obstante, grandes transformaciones curriculares, ya que en lugar de las tradicionales asignaturas se trabajará en cuatro áreas:

- a) Matemáticas.
- b) Persona, Cultura y Naturaleza.
- c) Lenguaje y Comunicación.
- d) Arte, Recreación, y Educación Física.

La Subcomisión Curricular de la Costa Atlántica ha definido la estructura curricular por áreas y no por asignaturas. Esta transformación curricular, proceso iniciado con antelación y apoyado por diversos proyectos y del MECD, prácticamente tiene un mayor avance que la transformación curricular nacional. Desde esta perspectiva el enfoque del desarrollo de competencias impulsado por el proceso de transformación curricular se articula coherentemente con la nueva propuesta curricular en la Costa Atlántica enfocada en el concepto de área y que sirve de base en la elaboración de los textos. Esto implica retos enormes a nivel de la capacitación de los docentes, que no están acostumbrados a esta modalidad curricular y, además, a un nuevo proceso de

evaluación, ya que no se calificarán conocimientos impartidos por asignaturas y a través de la memorización de los contenidos sino que se orientará en el desarrollo por competencias, lo que hace que se presenten algunos “pegones” en los procesos de validación en estos ámbitos, por tratarse de algo nuevo y más acorde con las exigencias y demandas de la vida cotidiana, del mundo laboral así como de los rápidos cambios del conocimiento, de la ciencia y la tecnología.

De manera simultánea, al desarrollo del proceso de transformación curricular con enfoque de competencias de la educación intercultural bilingüe, desde el año 2003 se ha formado a 150 maestros empíricos como maestros graduados y a 100 Técnicos Superiores en Educación Intercultural Bilingüe, con el propósito de contar con personal calificado y metodológicamente adecuado que pueda hacer frente a los nuevos cambios en la educación. Lo importante en esto es que el 95% de los maestros graduados son de origen indígena.

6.3 Reflexiones finales

Un aspecto central en el proceso de la EIB de Nicaragua es el concepto de contextualización, entendido como un proceso de construcción metodológica con pertinencia a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas con características específicas y orientado a las expectativas del desarrollo de relaciones equitativas en una sociedad multicultural, en el marco de demandas globales e interconectadas. La puesta en marcha de esta estrategia parte de la realidad lingüístico-sociocultural y las demandas pedagógicas de la RAAN y la RAAS, hábitat original de las culturas miskita, sumu-mayangna, creole, rama y garifona. Dentro de este contexto, la EIB en Nicaragua se encuentra frente a enormes desafíos cuya superación requiere de la voluntad de ejecución de todos los actores sociales del país. En este trabajo hemos enfocado los avances principalmente en relación con el trabajo que se viene realizando para el 5to y 6to grado, cuyos resultados no excluyen el reconocimiento de los avances alcanzados hasta el 4to grado. No obstante, es necesario destacar que como todo proceso de innovación la EIB se encuentra frente al gran reto de su desarrollo sostenible. Entre los desafíos más importantes, a partir de los resultados del trabajo que se viene realizando para el 5to y 6to grado, mencionamos algunos que deben ser parte de la agenda con respecto a estrategias en el corto, mediano y largo plazo no solamente para estos grados sino para el proceso EIB general, incluidos jóvenes y adultos en distintos niveles:

- El fortalecimiento de la participación activa como tarea permanente del gobierno regional en el proceso educativo.
- La integración de las mesas nacionales y municipales del Triángulo Minero a los mecanismos establecidos en relación con la educación de la región.
- El fortalecimiento de los aspectos pedagógicos y organizativos de los docentes en todas las escuelas de la RAAN integradas en la modalidad bilingüe (multigrado).
- La dotación de materiales y equipos a las escuelas y a los Centros de Recursos para el Aprendizaje, CRA, a fin de apoyar el aprendizaje de los niños y las niñas, y, por tanto contribuir en el mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes y de la educación intercultural bilingüe.
- La implementación de un sistema de formación continua (capacitación) orientado a las necesidades pedagógicas de los maestros y maestras.
- El fomento del monitoreo y de la evaluación como tareas permanentes permitiendo una retroalimentación oportuna y de mejoramiento metodológico.

REFORMA EDUCATIVA PARA LA MINORÍA MUSULMANA EN GRECIA

Desafíos y perspectivas de una experiencia piloto

Voula Papagianni¹
Eleni Kanakidou

El Ministerio Griego de Educación, a través de la Secretaría Especial de Educación Intercultural, lanzó en 1997 un proyecto por la duración de 3 años financiado con apoyo de la Unión Europea. Este proyecto tiene como objetivo la reforma de la educación que atiende a la minoría musulmana. Sus metas principales enfocan tres aspectos:

- Entender profundamente las razones del masivo mal rendimiento escolar así como del deficiente aprendizaje del idioma griego, lengua de comunicación nacional. Las preguntas planteadas en la investigación de base tratan el uso del idioma y la competencia lingüística así como la motivación existente respecto a la educación, las representaciones sociales sostenidas por la comunidad, la movilidad de los alumnos y los estudiantes.

¹ Voula Papagianni es pedagoga e investigadora social. Es directora del Departamento de Pre-escolar y Educación Primaria en el Centro de Pedagogía Intercultural de la Universidad Nacional y Capodistriako de Atenas. En el marco de su función en KEDA (Kentro Diapolitismikis Agogis) ha realizado diversos seminarios de capacitación. Tiene diversas publicaciones sobre pedagogía intercultural, identidad cultural, etnicidad y globalización así como material pedagógico para Jardín y los tres primeros años de primaria (textos, juegos pedagógicos, CD, para alumnos y profesores)
Eleni Kanakidou es socióloga y enseña en la Demokritio Universidad de Thracia pedagogía intercultural y educación de minorías. Ha publicado varios libros sobre los temas.

- Elaborar un diseño de nuevos y adecuados textos y de materiales didácticos, no sólo para la enseñanza del griego, sino también para todas las demás asignaturas, que pertenecen al lado griego del currículo (por ej. para historia, geografía, conocimiento del entorno y ciencias sociales), adaptados a las dificultades especiales que encuentran los alumnos, cuya lengua materna no es el griego.
- Diseñar la formación práctica del profesorado en su conjunto (de la mayoría y de la minoría) con respecto a los principios de la educación antirracista, a nuevas técnicas pedagógicas y al manejo de los nuevos materiales didácticos.

El Ministerio de Educación confió la puesta en práctica del proyecto a la Universidad de Atenas. El equipo responsable es interdisciplinario: sociólogos, sociólogos de la educación, pedagogos, psicólogos, especialistas en la resolución de conflictos, historiadores, lingüistas, antropólogos sociales, geógrafos, músicos y profesores con formación docente.

7.1 El perfil cultural y social de la minoría musulmana

Los miembros de la minoría musulmana en Grecia, el grupo minoritario más numeroso del país, son principalmente de origen étnico turco, ciudadanos griegos desde mayo de 1920, cuando Tracia Occidental formó parte del Estado griego. Según el Tratado de Lausanne (1923) ese grupo, junto a los griegos de Estambul, estuvo exento del intercambio de poblaciones. Actualmente, el número de este grupo minoritario se estima entre 115.000 y 130.000 personas, constituyendo el 34,5 % de la población total en Tracia, el 55% de la población total en la provincia de Rodopi, el 43% en la de Xanci y el 5,5% en la de Evros.

7.2 Particularidades de la educación minoritaria

La educación proporcionada a escuelas minoritarias donde existe la segregación racial se regula por el Tratado de Lausanne de 1923 y los acuerdos bilaterales entre Grecia y Turquía. El currículo está dividido en dos partes: la mitad de las asignaturas se enseñan en griego y el resto de las materias en turco (por ej. la lengua turca, religión, matemáticas, música y educación física). El 99% de los alumnos minoritarios asisten a este tipo de escuelas. En el período 1999 - 2000 su número asciende a 7.364 niños entre 6 y 12 años. Hay 250 escuelas primarias minoritarias dispersadas por toda esta zona; en muchas de ellas hay pocos alumnos, que reciben la enseñanza en la misma aula.

Hay dos institutos minoritarios, uno en la ciudad de Xanci y otro en Komotini. El número de los alumnos matriculados a estos institutos asciende a 2.500 niños. Entre estos alumnos 813 van a escuelas minoritarias (653 a los institutos minoritarios y 160 al colegio religioso), mientras 1.600 estudian en institutos mayoritarios.

7.3 Causas del mal rendimiento escolar

Si quisiéramos hacer un resumen de las razones principales que contribuyen al mal rendimiento masivo del alumnado de las escuelas minoritarias, mencionaríamos por orden de importancia lo siguiente:

- El estigma social del “enemigo” dado a la lengua materna y a la identidad étnica de los niños.
- El aislamiento geográfico y social, mencionado más arriba, que afectan el conocimiento del idioma griego. De ahí que la mayoría de los niños lleguen a la escuela sin hablar nada de lengua griega.
- El hecho de que los profesores griegos no han tenido ninguna formación en absoluto, necesaria y adecuada, para desempeñar su papel bajo estas condiciones.
- El origen socioeconómico desfavorecido de la familia, que es naturalmente otra causa universal del mal rendimiento escolar.
- La noción pedagógica tradicional, libros de texto inadecuados, falta de infraestructura y, finalmente, el mal estado de los edificios e infraestructura escolares.

7.4 Las áreas de intervención del proyecto

Las dos amplias áreas de intervención el proyecto para reformar las condiciones básicas mencionadas anteriormente son: la elaboración de un nuevo diseño de libros escolares y materiales didácticos, y la formación docente.

7.4.1 Materiales didácticos

La enseñanza de la lengua tiene como objetivo el desarrollo de competencias lingüísticas en ambos idiomas por igual. El equipo académico responsable del proyecto de reforma tuvo, pues, que elaborar materiales didácticos cubriendo un gran número de necesidades tomando en cuenta que:

1. La lengua griega no es la lengua materna de los alumnos minoritarios; algunos van a la escuela sin hablar nada de griego y otros tienen un conocimiento muy escaso del idioma.
2. El idioma griego se enreda en complejas relaciones de fuerzas sociolingüísticas con los idiomas turco, pomaki y romani. El griego es el idioma dominante hablado por la mayoría. El turco, por otra parte, es el más fuerte de los idiomas minoritarios y el segundo idioma oficial de la escuela.
3. Faltan métodos de enseñanza del griego como segunda lengua o como lengua extranjera y esencialmente falta una gramática completa para hablantes no griegos.

El equipo académico responsable de este proyecto tuvo, por lo tanto, que elaborar métodos para la enseñanza del griego como segunda lengua, adaptados a las dificultades particulares creadas por las grandes diferencias entre el idioma griego y el idioma turco. Nuevos libros y diversos materiales didácticos se elaboraron para motivar a los niños a comunicarse, impulsando así el uso del idioma de una manera significativa y útil. Son libros amistosos y comunicativos, de modo que el estigma dado al idioma del enemigo se atenúa. Hay tres o cuatro libros de texto diferentes para los alumnos en cada grado, libros de lectura, actividades comunicativas basadas en las características gramaticales y temáticas presentadas en los libros, actividades de comunicación independientes que ayudan a los alumnos a practicar y libros de apoyo para los profesores.

El material ha sido también dividido en módulos, por lo tanto el profesor puede adaptarlo al nivel de competencia lingüística de sus alumnos, ya que los niños que viven en las ciudades son mucho más competentes en griego que los que viven en poblados aislados. El material finalmente respeta la identidad cultural de los alumnos y promueve la idea de coexistencia armónica (por ej. los grupos de héroes en las historias son compuestos por niños de ambas identidades étnicas: griega y turca).

Se ha elaborado también un método electrónico en CD-ROM como sub-proyecto particular. Se trata de un sistema de aprendizaje del idioma asistido por computadora integrada, desarrollado por el Departamento de Tecnología Educativa del Instituto para el Procesamiento del Lenguaje y del Habla. Este material consiste en dos CD-ROM multimedia: “Un caballero en el castillo de las letras”, dirigido a niños de 7 a 9 años, y “Un caballero en el castillo de las palabras”, diseñado para niños de 10 a 12 años. Cada CD-ROM está basado en una historia de búsqueda; es un cuento de hadas de 8 y 16 epi-

sodios, respectivamente. Se trata de un caballero, quien para descifrar los mensajes de su amada princesa tiene que obtener un cierto número de letras (en la primera parte) o de palabras (en la segunda). En el intento de encontrar las partes de los mensajes que faltan, el caballero visita las habitaciones de un castillo imaginario (en el primer CD-ROM) o las residencias en un lugar imaginario (en el segundo CD-ROM).

En cada habitación o residencia tropieza con extrañas criaturas y vive varias aventuras. Finalmente las letras y las palabras llegan a su posesión, después de haber superado con la ayuda del niño algunas duras pruebas, que en este caso son los ejercicios de gramática, fonética y vocabulario. El diseño interactivo del software educativo requiere la participación del usuario. El alumno tiene la posibilidad de ver y escuchar el desarrollo del cuento, mientras está planeando su camino a través de varias habitaciones o edificios. De esta manera el usuario se da cuenta de la autonomía de sus decisiones y selecciones -aunque no fueron completamente autónomas- y llega a ver sus resultados. El sistema consta de cinco módulos: la narración del cuento, el texto paralelo (concretamente la traducción en turco), los ejercicios, la gramática y el vocabulario bilingüe.

La gramática está integrada en el software en forma de un libro de gramática que se puede seleccionar pulsando el botón de “ayuda” o de “gramática” en la barra de navegación. Tiene el aspecto de un papiro desdoblado en el cual sale la información respecto a cada fenómeno gramatical de cada página. Cliqueando en cualquier palabra seleccionada el usuario puede trasladarse instantáneamente al fenómeno gramatical relacionado, adquiriendo así una opinión más completa sobre el sistema gramatical de la lengua griega y sus interrelaciones.

Las opciones consisten en explorar culturas diferentes encontrando a personas de estas culturas y a través de cuentos tradicionales como “Una historia de Nastredin Hodja”, “La princesa y el guisante”, “El conejo y la tortuga”, “La caperucita roja”, entre otros. Además, los ejercicios en el segundo CD-ROM no son sólo gramaticales, incluso cubren informaciones pragmáticas sobre países, ciudades y monumentos, escritores y gente de diferentes países y de diversos orígenes culturales. Por lo tanto, el enfoque es gramatical con perspectiva cultural y de la pragmática.

Catorce nuevos libros de texto temáticos se elaboraron para la enseñanza de historia y geografía, conocimiento del medio y ciencias sociales. Los principios que rigen la producción del nuevo material son los siguientes:

- El conocimiento no se desarrolla independientemente de las representaciones, de las características particulares y de los intereses de los niños, sino que se adquiere poco a poco, a través de un proceso de búsqueda de respuestas a preguntas planteadas por el material, los profesores y los mismos alumnos.
- El desarrollo cognitivo está relacionado estrechamente con el contexto cultural donde el niño se socializa; por lo tanto, la experiencia de los alumnos es fundamental. Es decir, se hace evidente la necesidad de un cambio gradual pasando de las interpretaciones del mundo científicas y culturales conocidas a las experiencias e interpretaciones culturales desconocidas. Este es un principio de la didáctica intercultural.
- Los currículos actuales son interdisciplinarios. Las múltiples versiones e interpretaciones de la realidad invalidan las barreras rígidas entre las asignaturas. Así, en vez de enseñarlas separadamente, hay temas propuestos y tratados a través de un enfoque interdisciplinario.

En cuanto a la parte turca del currículo, la reforma de un lado de la educación proporcionada puso en marcha el otro lado. No había libros de texto para el lado turco. Según el Tratado de Lausanne y los protocolos firmados entre los dos países, los libros de texto turcos se envían desde Turquía y se aprueban por el Ministerio Griego de Educación. Este proceso había sido obstruido hace varios años. Desde febrero del 2.000 se han mandado nuevos libros desde Turquía, se han aprobado en Grecia y se usan actualmente en escuelas minoritarias.

7.3.2 Formación docente

Los profesores griegos no están preparados para enfrentarse con las condiciones educativas particularmente difíciles, por eso han adoptado desde hace mucho tiempo una posición de reacción defensiva, lo que ocasiona una creencia generalizada, según la cual los niños minoritarios no pueden ser educados, debido a su lengua materna, sus características religiosas y culturales o su origen social. Además, la mayoría de los profesores procede de esta región (contrariamente a lo que prevalece en el resto de Grecia). Están pues, implicados de manera profunda en los conflictos entre las dos poblaciones en Tracia, atribuyendo primacía a un papel político que creen deberían desempeñar, más que a un papel educativo. La primera gran dificultad fue el preponderante miedo ante el “enemigo”.

Los profesores no están preparados en absoluto para las duras condiciones de las escuelas minoritarias y se dejan guiar por el miedo ante las in-

tenciones del gobierno turco, vecino a Tracia; no saben cómo tratar a los niños. La formación de los profesores ha sido, pues, una meta muy difícil. El grupo académico responsable del proyecto de la reforma se encontró con profesores voluntarios (un tercio del número total de los profesores minoritarios) en grupos pequeños, los fines de semana durante 150 horas al año. La formación cultivó satisfactoriamente, como muestra su evaluación, la necesidad de la nueva política para sostener la intervención de la reforma, ayudando poco a poco a los profesores a adoptar la premisa de que la ignorancia y el aislamiento refuerzan el conservatismo convirtiendo a los grupos humanos en víctimas de demagogos, mientras que una educación adecuada bajo un principio de inclusión se orienta en el desarrollo de una conciencia libre y la capacidad de pensar y opinar de manera crítica. La formación docente tuvo como objetivos:

1. Promover un diálogo entre los profesores de la minoría y los de la mayoría, quienes alternan en las clases de las escuelas minoritarias y establecer la idea de que la colaboración entre los profesores no es sólo necesaria sino inevitable.
2. Cultivar la idea de respeto hacia un lenguaje, una cultura y religión diferentes, y la idea de que la integración de los niños minoritarios en la sociedad es beneficiosa no sólo para la minoría, sino también para la población entera.
3. Introducir técnicas de resolución de conflictos.
4. Introducir el bilingüismo y dar a los profesores pruebas de que una lengua materna diferente no es una barrera para la adquisición de una segunda lengua y de lo que se necesita es un nuevo método para enseñar el griego como segunda lengua.
5. Promover la formación docente con respecto a las causas sociales del fracaso escolar -ya que la mayoría de los niños vienen de pueblos pobres y aislados- así como con respecto a las técnicas pedagógicas adecuadas.

Así, los temas de la formación docente se desarrollaron alrededor del bilingüismo, de las causas sociales del fracaso escolar, de la necesidad de nuevas técnicas pedagógicas, del aprendizaje a través de la experiencia, de los principios pedagógicos que rigen los nuevos materiales didácticos, las estrategias de comunicación, como por ejemplo la comprensión oral de modo activo, del conocimiento, la expresión y la comunicación de sentimientos, de la importancia de entender y respetar el punto de vista de otra persona y de darse

cuenta de la parcialidad. Al mismo tiempo, equipos de formadores visitaron con frecuencia las 102 escuelas pilotos donde enseñan los profesores voluntarios formados y siguieron el progreso conseguido gracias a los nuevos materiales didácticos y a las nuevas técnicas. Los profesores fueron testigos de cambios graduales:

- Los alumnos en las clases empezaron a comunicar en vez de quedarse callados, lo que solían hacer hasta ahora; llegaron a ser creativos en vez de repetir; empezaron a comprender en vez de memorizar simplemente.
- Los profesores entendieron el enfoque temático, se familiarizaron con el método de enseñar el griego como segunda lengua e iniciaron grupos de trabajo en clase. Muchos de ellos dejaron de desanimarse y varios padres y madres de familia expresaron su satisfacción.

Para las necesidades de la formación de los profesores, se han rodado dos películas:

1. “¿Cómo te llamas?” es una película de vídeo de 90’ rodada en Tracia durante el otoño de 1997, que trata sobre la población multicultural de la zona, las identidades múltiples de sus miembros, las diferencias y las similitudes, las expectativas de las generaciones más jóvenes. Directores: Stella Theodoraki, Thanos Anastopoulos y Asesora educativa: Alexandra Androussou.
2. “Un tiempo para nosotros, una ciudad para todos nosotros” es una película de vídeo de 25’ rodada en Komotini en mayo de 1999, durante un acontecimiento especial, invitando por primera vez a niños de la minoría y de la mayoría a participar juntos en juegos educativos, mientras profesores de varias escuelas minoritarias estaban exponiendo el trabajo de sus alumnos (Directores: Stella Theodoraki, Thanos Anastopoulos y Asesora educativa: Alexandra Androussou).

8

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESCENTRALIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA¹

Luís Enrique López
Fernando Prada²

8.1 Introducción

Si bien en algún momento, el de su descubrimiento, América dio la redondez de la tierra y contribuyó a la formación de la modernidad, ahora es un fragmento más de la dispersión creciente de la postmodernidad, una imagen del caleidoscopio donde se plasman las innumerables diferencias culturales y cristalizan las múltiples cosmovisiones étnicas; es decir, las diversas formas de pensar, de sentir, de actuar, de compartir y de transmitir saberes, conocimientos y valores éticos y también aquellas diferentes formas de producir y relacionarse con la naturaleza y el entorno que las sociedades indígenas han desarrollado. La tan mencionada paradoja de la globalización se hace más intensa en América Indígena, donde, paralelamente a los procesos de universalización, las culturas locales y las reivindicaciones étnicas de los pueblos que constituyen esta región cobran plena vigencia y surgen poderosos movimientos sociales que exigen el reconocimiento de esa diversidad histórica hasta hace poco negada.

Distintas colectividades reivindican su derecho a la diferencia cultural y lingüística, a sistemas político-organizacionales propios y a derechos consuetudinarios antiguos que ahora son legitimizados y que comienzan a ser

-
- 1 Texto de la conferencia inaugural dictada en la I Conferencia Internacional sobre la Enseñanza Superior Indígena, Universidad de Matto Grosso, Brasil, septiembre 2004. Aparecerá en los anales del evento.
 - 2 Los autores son miembros del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Cochabamba, Bolivia

considerados como complementarios e incluso alternativos al derecho positivo.³ En este contexto sociopolítico en ebullición, una nueva demanda educativa surge con nitidez, exigiendo ya no sólo el acceso a los servicios educativos que brindan los Estados nacionales, sino, y sobre todo, la construcción de una educación propia y diferenciada. Tal reivindicación es planteada por líderes e intelectuales indígenas, quienes luego de transitar por la escuela oficial y descontentos con los resultados obtenidos exigen para la población indígena una educación de cada vez mayor calidad y, fundamentalmente, una educación y una escuela que no sólo reconozca la diversidad sino, y principalmente, que de cuenta de las diferencias existentes para asegurarse la posibilidad de seguir siendo diferentes. Los indígenas han aprendido y comprendido que desde siempre la educación ha respondido a un objetivo político determinado y que, en este caso, la educación y la escuela deben también hacerlo; e igualmente deben responder al proyecto político definido por ellos mismos y por sus organizaciones: una política de la diferencia sociocultural y lingüística.

En América Latina, el más notorio e importante de esos movimientos sociales de reafirmación de identidades locales es el movimiento indígena, que en las dos últimas décadas se ha empoderado en toda la región y hoy constituye una fuerza política fundamental en distintos países, desde el sur del Río Bravo hasta la Patagonia. Un ejemplo claro es el Movimiento Zapatista, en el cual el Subcomandante Marcos, en interacción con diversos comandantes indígenas, hombres y mujeres, han cuestionado el *status quo* y puesto en jaque al más antiguo y consolidado proyecto indigenista estatal⁴; otro ejemplo es el de Ecuador, donde el caudal electoral del Movimiento Indígena Pachakutik le dio la victoria al presidente de la república; y, aún cuando esta alianza política no prosperase más allá de un primer semestre, el poder indígena constituye hoy un dato innegable y vigente de la realidad política ecuatoriana.⁵

Esta importancia política de los movimientos indígenas en América se torna más crítica para algunos en las movilizaciones indígenas que pueden adquirir el carácter de sublevaciones y que a veces han llegado incluso a derrocar presidentes, como en Bolivia en octubre del 2003 y varias veces en Ecuador a lo largo de la última década. Esa fuerza social y política emergente, también se manifiesta en las luchas por el territorio y la defensa de los recursos naturales, como ocurre en la Amazonía peruana, con los mapuches en Chile o en las periódicas movilizaciones indígenas en Colombia. La defensa del medio ambiente y de los recursos naturales que hoy han asumido los pueblos indígenas de América trasciende el nivel específico de los intereses y de-

mandas indígenas para inscribirse en el plano de una defensa de la vida y de la humanidad. A ello tal vez se deba la simpatía y adhesión que a menudo ganan las propuestas indígenas entre otros sectores de la sociedad.

Estos cambios y fuentes de conflicto en las sociedades latinoamericanas plantean también cambios de los paradigmas que rigen la educación y son las propias organizaciones indígenas las que, desde una política de la diferencia, han empezado a construir las bases de una educación propia que satisfaga las necesidades, también políticas, de sus sociedades, sobre los avances de reivindicaciones anteriores que el Estado asumió, sea total o parcialmente, como en el caso de la educación intercultural bilingüe (EIB). Los indígenas latinoamericanos tal vez constituyan el único colectivo social que plantee hoy con claridad sus necesidades respecto de las transformaciones que la educación debe experimentar para responder al desafío contemporáneo de una interculturalidad que articule y dé cuenta de la histórica multiculturalidad latinoamericana.

En respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas, los Estados nacionales, desde una lógica inserta en el multiculturalismo liberal⁶ han intentado a través de la EIB responder a las necesidades y expectativas de las poblaciones indígenas. Una diferencia fundamental entre demanda indígena y reconocimiento -o reacción- estatal puede estar en que mientras los indígenas plantean reivindicaciones insertas en una política de la diferencia, el Estado lo haga desde una perspectiva de aceptación de la diversidad; vale decir que mientras los sectores hegemónicos que gobiernan nuestros países, influenciados por esa perspectiva multiculturalista liberal a la que aludimos, han descubierto la conveniencia estratégica de aceptación de la diversidad, pudiendo incluso en algunos países entender esto sólo como una reedición contemporánea del viejo proyecto de mestizaje y de construcción de una nación mestiza. Los indígenas americanos ven más bien en esta apertura global la posibilidad de reafirmar su condición de diferentes y de demandar a la sociedad en su conjunto que se les reconozca el derecho a ser diferentes, aun cuando hoy el serlo implique la adopción de productos y prácticas culturales pertenecientes a tradiciones culturales distintas a la indígena.

Al parecer, mientras que el Estado continúa anclado en el proyecto de siempre, pero nunca alcanzado a plenitud -la despersonalización por medio del mestizaje o lo que en Perú se conoce como cholificación⁷-, o adopta acriticamente el multiculturalismo liberal hoy dominante, los indios americanos, desde la marginalidad y conscientes de su condición subalterna, se plantean una interculturalidad a plenitud y en igualdad de condiciones, ya que sólo a través de este mecanismo podrían asegurar su pervivencia y continuidad co-

mo colectividades socioculturalmente diferentes, desde un plano de igualdad y a través de una ciudadanía diferente que los incluya y que a la vez reconozca su especificidad.

De cualquier modo y pese a las diferencias que pudieran existir entre la visión indígena y la estatal, las actuales reformas educativas, por lo general, incluyen hoy la EIB como parte integral de sus agendas, sobre todo cuando se trata de posibilitar un mayor acceso de educandos indígenas al sistema educativo, así como de dotar a la oferta educativa estatal de mayor calidad y pertinencia. Como se ha sugerido, en varios casos, una opción tal conlleva a la profundización de procesos sociopedagógicos iniciados autónomamente por los pueblos indígenas y sus organizaciones. Bajo este nuevo marco educativo, la mayoría de reformas posibilitan procesos de diversificación curricular, con el fin de adecuar o adaptar los currículos nacionales. Hasta hace muy poco tiempo, los currículos eran exclusivamente homogeneizantes y de legitimización social de la visión hegemónica, y, a través de ellos, se consagraban como oficiales y, por ende, como nacionales e incluso universales sólo los valores y conocimientos que forman parte del acervo cultural e ideológico del sector hegemónico; y desde esta posición se excluye todo saber no-oficial.

Esta mayor, aunque aún insuficiente, apertura curricular de los sistemas educativos oficiales latinoamericanos es resultado, por un lado, de un cónclave universal que tuvo lugar en Jontiem, Tailandia, en 1990 y que buscó modificar los paradigmas que regían la educación, al instituir como referente las necesidades básicas de aprendizaje (NEBA). Por otro lado, también es producto de las demandas cada vez mayores del movimiento indígena latinoamericano, que buscaba una mayor visibilidad y participación política, así como el derecho a una vida diferente, desde la visión alternativa del etnodesarrollo (cf. Varios 1982) o de lo que ahora se denomina como desarrollo con identidad (cf. Fondo Indígena, www.fondoindigena.org). A ello se suma, desde la academia, junto con la postmodernidad, el replanteamiento de la condición colonial en el análisis de la problemática cultural y la mayor atención que merecen los procesos sociopolíticos y académicos en países postcoloniales, como de hecho son todos los que conforman la América Indígena.

Estos procesos recientes de apertura curricular intentan incorporar conocimientos y saberes indígenas en los currículos escolares oficiales. Tal es el caso de los conocimientos sobre el manejo sostenible del medio ambiente, que han desarrollado estas sociedades por medio de la rotación de suelos, la asociación de cultivos y su rotación continua; así como a través de la complementación de la agricultura con las prácticas pecuarias. A esto se añade el manejo de los bosques en la Amazonía, no sólo como recursos maderables, sino

como fuente de biodiversidad para los animales, base importante de recursos alimenticios, de plantas utilizadas con fines medicinales, de recolección de frutas silvestres o para expresiones estéticas o religiosas igualmente importantes para la cosmovisión indígena.⁸ A contenidos como éstos, se suman hoy otros relativos a la condición heterogénea intrínseca de las sociedades latinoamericanas y comienza a prestarse mayor atención también a las historias locales cuanto a los conocimientos y saberes cotidianos, en un contexto sociopolítico mayor en el cual América Latina reconoce hoy su carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe (cf. López 2002).

Últimamente, también desde la investigación educativa se ha empezado a reflexionar más allá de contenidos curriculares como éstos y la preocupación comienza a dirigirse también hacia las metodologías de producción y transmisión de los conocimientos indígenas, ya que es por medio de estas metodologías que los niños y niñas indígenas que asisten a las aulas son socializados y es con la ayuda de ellas que construyen sus conocimientos. No obstante, es menester reconocer que este tipo de indagaciones está aún en sus estadios iniciales y queda aún mucho trabajo por hacer para desentrañar las formas en las que se producen, transmiten y reproducen conocimientos, saberes y prácticas culturales diversas en sociedades indígenas. A este respecto, por ejemplo, escasos siguen siendo aún los estudios sobre socialización primaria en sociedades indígenas. Una excepción positiva son las investigaciones que un grupo de estudiantes de antropología de la Universidad Central de Caracas están por concluir en más de una decena de pueblos indígenas venezolanos, bajo la dirección del antropólogo Emmanuele Amodio, por encargo del UNICEF (L. D'Emilio y E. Amodio, comunicación personal 2004).

A pesar de esfuerzos como éstos, es claro que en la mayoría de los países la EIB solamente alcanza el nivel primario y poco o nada se ha hecho para trabajar en una perspectiva intercultural para la secundaria. En este nivel educativo, los currículos siguen siendo homogeneizantes, las lenguas indígenas son poco o nada tratadas y los conocimientos que se imparten tienen una pretendida validez universal que hoy sabemos no es más epistemológicamente sustentable.

Evidentemente, la educación superior necesita también una reorientación que satisfaga estas nuevas necesidades de aprendizaje que surgen en las sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales. Si bien, como se ha dicho, existe el vacío de la secundaria, la educación superior cuenta con algunas experiencias que, aunque pueden considerarse iniciales, son muy ricas para reflexionar sobre la posibilidad de una educación superior intercultural. Estas experiencias se refieren sobre todo a la formación de docentes, tanto con in-

dígenas como con quienes no siéndolo optan por trabajar en la EIB o en la etnoeducación. Así, por ejemplo, la Universidad del Cauca en Colombia ofrece una licenciatura en etnoeducación; la Universidad Arturo Prat, la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Católica de Villarrica, en Chile, forman maestros en EIB. La Universidad de Matto Grosso, en Brasil, la de Saskatchewan en Canadá o la Universidad Sami o Sami College en Noruega son también testimonios de estos esfuerzos de la educación superior por abrirse epistemológicamente a experiencias gnoseológicas diferentes y construidas por pueblos con culturas diversas y hasta ahora subalternas.

Una de esas experiencias es también la del PROEIB Andes, en la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) es apoyado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y ofrece una maestría en EIB para profesionales indígenas de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Bolivia. Las experiencias de trabajo en este centro universitario de educación intercultural bilingüe son las que nos permiten plantear aquí algunas reflexiones sobre la educación superior y la interculturalidad. Para ello dividimos este trabajo en tres partes interdependientes. En la primera de ellas tratamos aspectos epistemológicos; en la segunda, relaciones intersubjetivas y el sistema de prácticas que también implica la interculturalidad; y en la tercera cerramos con algunas implicancias para el campo específico de la formación de maestros y maestras indígenas.

8.2 Consideraciones epistemológicas

Si consideramos que la construcción de una sociedad intercultural es un proceso social complejo y determinado por las variables sociohistóricas de cada país y a veces incluso de las regiones que lo constituyen, entonces podemos ver claramente que la educación no es sino un componente más que contribuye a la configuración y transformación de estas sociedades. Sin embargo, la educación por sí sola no basta si no va acompañada de políticas lingüísticas y culturales claras y sobre todo de la voluntad de los Estados de hacerlas cumplir. Pero, todas ellas serán también insuficientes si no existe el involucramiento de la sociedad en su conjunto para cambiar las actitudes de racismo, discriminación y exclusión a las que se ha sometido a los indígenas, en particular, y al otro y diferente, en general.

Sin subestimar la capacidad transformadora de la educación, sino, al contrario, apreciándola como instrumento de renovación, como nos lo plantea ya Paulo Freire (Freire 1973), esta reflexión se centra en los desafíos que

la interculturalidad plantea a la universidad y a la educación superior, en general, aun cuando se reconozcan las limitaciones que esta tiene debido a su trayectoria e historia institucional y a su singular construcción epistemológica y social. En este sentido, la ya innegable multiculturalidad latinoamericana plantea a la universidad la necesidad de transformarse, de reconceptualizar su tradicional noción de educación y de variar las formas de interactuar en su seno entre sujetos de diferentes culturas y de tradiciones epistemológicas distintas.

A la vez es necesario reconocer el contexto de ida y vuelta entre una tradición epistemológica y otra, por el que han debido atravesar los estudiantes universitarios indígenas en el curso de su escolarización. Esta situación debe romper con la asimetría actual para convertirse en intercultural y así estar en mejores condiciones para superar el discrimen y la marginación a los que se ha sometido a los conocimientos y saberes indígenas en los currículos universitarios. De la invisibilización de sujetos y de visiones del mundo es necesario pasar hacia una revisión crítica y descolonizadora del conocimiento indígena; esto nos coloca ante la necesidad de un ejercicio de reinterpretación y de relocalización del conocimiento universal, tal como lo planteamos más adelante, siguiendo a Bhabha (1994), Mignolo (1995 y 2000) y Lander (2000). Involucrarnos en este tipo de acción nos llevará de por sí a reposicionar el conocimiento indígena en un contexto distinto de recompreensión de la historia y, sobre todo, de la política, incluyendo también aquella que rige el funcionamiento de las universidades y del saber académico; factores que han jugado un papel determinante en la construcción de la visión y cultura universitaria y académica en general.

En ese contexto es menester también replantear la visión occidental de la cultura como una práctica disciplinaria vinculada estrechamente con la escritura (Bhabha 1994), dado el carácter fundamentalmente ágrafo del conocimiento indígena así como también el nuevo momento de re-oralización que experimenta la sociedad contemporánea como resultado del avance cada vez mayor de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Hoy puede incluso ser necesario revisar nuestra concepción de que sólo a través de la escritura es posible incursionar en el trabajo académico y llegar a la abstracción que la cultura universitaria anhela.

No obstante, cabe reconocer que la universidad, desde hace ya bastante tiempo, se ha aproximado al conocimiento indígena introduciendo en sus currículos contenidos vinculados con los saberes y tradiciones culturales de diferentes pueblos y en especial de los indígenas. Esto se ha hecho particularmente en carreras clásicas como la antropología, la historia y la sociología; sin

embargo, el tratamiento dado a estos temas es discutible y hoy algunos, sobre todo los intelectuales indígenas, afirman que se ha reconstruido y reproducido en las aulas universitarias una versión oficial de la historia; destacando que la percepción hegemónica se ha constituido en el filtro –también ideológico y político– con el cual se ha analizado todo lo subalterno. Si bien esta comprensión puede ser discutida, resulta claro que la universidad no sólo no trabaja, sino incluso ignora las estrategias metodológicas con las cuales los pueblos indígenas producen y transmiten sus conocimientos.

A nuestro entender el problema reside precisamente en el lugar de enunciación (Bhabha 1994) y de comprensión, desde el cual se ha construido la visión académica hegemónica: se ha reconstruido e interpretado la sociedad y cultura subalternas a partir de la historia de Occidente y tomando la evolución occidental como la única y normal. Por ello no es raro que la opción haya sido la de disociar contenidos y productos culturales de su propio lugar de enunciación y de comprensión, forma que ha redundado en la descontextualización y pérdida de sentido de un conocimiento que sólo cobra significación en el particular contexto sociocultural al que pertenece.

Este aspecto metodológico es el menos trabajado en las investigaciones universitarias y señala la necesidad de tomar conciencia que los conocimientos que producen otros pueblos no sólo son distintos por los contenidos y competencias que desarrollan, sino que son inseparables de su lugar de enunciación y de las formas de comunicación de tales saberes. Las metodologías con las cuales estas sociedades se reproducen y a través de las cuales transmiten conocimientos y valores a sus niños, al mismo tiempo, trazan rutas pedagógicas que abarcan todas sus vidas en un proceso de aprendizaje permanente.

El desafío intercultural de la educación superior consiste, entre otras cosas, en reconocer esas metodologías diferentes e introducirlas en forma horizontal con otras estrategias que tradicionalmente la universidad ha utilizado para producir y comunicar los conocimientos de los cuales se ha ocupado. Vale decir, el reto está en lograr una complementariedad de opciones, de formas de aprender y de enseñar, y, obviamente, de maneras de construir y transmitir conocimientos. En la medida que esto se logre, se estará superando la tradición excluyente de esa visión hegemónica monocultural que por siglos ha primado en la universidad, pese a su propia concepción universalista.

Debido a esta ausencia de reflexión metodológica es probable que la universidad sólo haya integrado los conocimientos de los pueblos indígenas en un paradigma ajeno, el de la modernidad con su sustento de sistema productivo industrial y de una economía de libre mercado. Desarraigados de sus

formas que les eran inherentes, estos saberes se distorsionaban y entraban bajo el control disciplinario (Foucault 1973, 1978)⁹ de las ciencias que de ellos se ocupaban y que fijaban, desde afuera, los criterios de verdad o falsedad, señalándoles su no-pertenencia al mundo de la ciencia y permitiéndoles el ingreso una vez validados con metodologías ajenas de disciplinas como la antropología, la historia y la sociología. De esta manera, se construyó una paradoja gnoseológica donde lo válido era el conocimiento sobre los pueblos indígenas, pero donde la universidad todavía consideraba como no-verdaderos los propios conocimientos de esas sociedades diferentes. En este sentido, la discusión metodológica intercultural es una labor todavía pendiente y que probablemente transformará profundamente la comprensión universitaria de lo que es ciencia y de cuáles son sus límites epistemológicos.

En el trasfondo de estas diferencias metodológicas y formales está, por ejemplo, la diferencia entre oralidad y escritura. Esta distinción no tiene límites tan precisos como se cree y las fronteras y los cruces entre una y otra son hoy más frecuentes, sobre todo si consideramos que también existen diferentes formas de escritura y múltiples usos sociales de las grafías con las que cada sociedad se dota (Prada 1994). Sin embargo, entre la transmisión oral del saber y su reproducción por medio de la escritura hay una enorme diferencia. Si aceptamos la tesis de Goody (1987) de que la escritura no es sólo una tecnología mental, sino una estructura de pensamiento diferente, entonces la universidad latinoamericana tiene ante sí un gran desafío para establecer entre ambas estructuras puentes de comunicación que permitan articular relaciones horizontales y de complementariedad. Tratándose de estudiantes pertenecientes a sociedades aún eminentemente orales como las indígenas, aún cuando ya estén en posesión de la escritura alfabética, cabe también imaginar otras formas de construcción de conocimientos y de abstracción que puedan también darse desde la oralidad ancestral.

No obstante, somos conscientes que la universidad se funda con la escritura y es por medio de ella que tradicionalmente ha reproducido los conocimientos científicos de los cuales siempre fue una celosa guardiana. ¿Cómo introducir ahora la oralidad ancestral en las estructuras epistemológicas de la universidad? ¿Cómo combinar o cómo establecer complementariedad entre medios y productos escritos con otros propios o cercanos a la tradición oral y a la lengua hablada? Preguntas como éstas se complejizan aún más en un contexto como el actual, en el cual, incluso desde las sociedades industrializadas y letradas y desde la propia universidad, volvemos hacia formas más cercanas a la oralidad e incluso características de ella y de las culturas sin escritura alfabética dado el predominio de medios de comunicación e información, co-

mo la televisión, con el énfasis en la entrevista directa y el seguimiento inmediato de la noticia, y también del lenguaje, cada vez más oral, que utilizamos por medio escrito en Internet. Tal vez a situaciones como éstas se deba que muchos indígenas puedan saltar fácilmente de la oralidad ancestral a las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

Esta nueva articulación de saberes, metodologías y de diversidad y diferencias culturales produce una reorientación del papel del maestro, tanto universitario como de aquél que trabaja en la educación escolar. La función tradicional del docente como agente transmisor de conocimientos se ha desplazado hacia un maestro que construye conocimientos en el contexto donde trabaja y con los estudiantes con los que interactúa. La educación contemporánea exige un docente investigador de las culturas de sus estudiantes para poder aprovechar sus conocimientos previos y así crear una dinámica pedagógica que no produzca saberes subalternos, sino que enriquezca los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la interculturalidad y aprovechando también las diferentes matrices epistemológicas de los actores que concurren a las aulas. Son la investigación permanente y el contacto periódico con el terreno –y la realidad- los que provocan la descentralización epistemológica y una comunicación entre dos o tres paradigmas culturales, si incluimos también aquel de la intersección y del diálogo entre el occidental y el indígena.

Sin embargo, tal vez sería importante señalar que ya no se trata de la investigación tradicional etnográfica, del trabajo de campo que establece un estar ahí y un posterior estar aquí que, mediatizado por la escritura, publica los resultados (Geertz 1988). Más que un desplazamiento geográfico, la investigación se constituye en una transformación mental y en una relación intersubjetiva antes que en la construcción de un objeto científico. Incluso la publicación de resultados presupone una negociación de los sentidos con los propios sujetos de la investigación; al menos así lo plantean las organizaciones indígenas que buscan una mayor participación en la gestión de los conocimientos originados en sus comunidades y también un mayor control social sobre los resultados de las investigaciones.

Consideraciones como las hasta aquí adelantadas sólo cobran sentido cuando un programa de educación superior toma posición respecto de los pueblos indígenas y de su situación. Es decir, un replanteamiento epistemológico como el aquí planteado supone un compromiso político, claro y explícito, con los sujetos del quehacer académico: los estudiantes indígenas, sus pueblos, culturas y sociedades. Desde esta posición, educación superior e investigación se constituyen en herramientas vinculadas con el proyecto político de los pueblos indígenas y con el reconocimiento y construcción de sociedades

capaces de aceptar positivamente la diversidad y la diferencia y convivir con ellas. Un proyecto académico como el aquí planteado busca recuperar el saber local, para inscribirlo en el contexto académico universitario, sistematizarlo y, por ende, contribuir a un proceso de más largo aliento de descolonización del conocimiento y de la academia, por medio del empoderamiento de estudiantes pertenecientes a sociedades subalternas, como las indígenas.

8.3 Las relaciones intersubjetivas y las prácticas interculturales

Tubino (2004) distingue entre una interculturalidad funcional al modelo neoliberal que se queda en los discursos de diálogo, negociación y consensos entre culturas diferentes, para ocultar así los problemas reales de subordinación y neocolonialismo existentes, y una interculturalidad crítica que no elude el conflicto y busca la transformación de la sociedad sobre la base del respeto a la diversidad, la diferencia y la doble ciudadanía. Se trataría de una interculturalidad que, más allá del ámbito de los discursos, provoque interacciones distintas entre personas de diferentes horizontes culturales.

En ese sentido, una universidad intercultural debe transformar las relaciones tradicionales entre profesor y alumno, porque precisamente los estudiantes que a ella asisten llegan con conocimientos previos, frecuentemente producidos en horizontes epistemológicos distintos. Claramente, el discurso académico que los estudiantes indígenas producen es hiperbólico y recurrente, como el de la tradición oral, donde las referencias teóricas frecuentemente se entrecruzan con las poderosas vivencias y experiencias personales sobre las cuales los estudiantes indígenas construyen sus conocimientos. Entonces, el discurso académico vanamente intenta no sólo corregir los errores de una literacidad supuestamente aberrante, sino también imponer otra sintaxis de pensamiento, eliminando repeticiones y en general rasgos de la *performance* del lenguaje oral, planteando así su sustitución por la linealidad del discurso escrito que permite la fragmentación y el análisis de una realidad que para el indígena es siempre cambiante, llena de interconexiones, y que ha sido caracterizada por algunos investigadores como holística. Sin la secularización del pensamiento impuesta por la Ilustración, cuando dividió lo político de lo religioso, lo público de lo privado, la razón del deseo, el estudiante indígena recurrirá a su paradigma cultural, si es que así se lo puede llamar, y restablecerá nuevamente los vasos comunicantes entre lo sagrado y lo profano, entre la razón y el deseo de libertad. En resumen, se religará, en el sentido etimológico de *religare* que tiene la religión, a la naturaleza y sus dioses que le exigen el cuidado y el restablecimiento de las relaciones de reciprocidad. ¿Que hará en-

tonces el docente universitario que pretende mantener el tan mentado nivel académico y para quién la exigencia es la de la escritura y su despliegue analítico? Cuáles son las mediaciones y negociaciones que el proceso educativo intercultural buscará establecer es algo que todavía ignoramos.

Parece cierto que las nuevas perspectivas educativas más centradas en el estudiante que en el docente otorgan a la academia varias posibles transacciones entre diferentes estructuras epistemológicas. Una de ellas es el aprendizaje cooperativo, en el cual los estudiantes que comparten el mismo horizonte cultural construyen socialmente su propio conocimiento.

El vuelco paradigmático que ha experimentado la educación, en el ámbito global, y que ha dirigido su mirada más hacia el aprendiz, desplazándola de quien enseña, nos obliga a desarrollar competencias que nos permitan aprender a aprender de una manera diferente y, obviamente, desde quien uno es y desde donde se sitúa y habla; es decir, desde el mismo lugar de la enunciación. El aprendizaje cooperativo contribuye a este fin en tanto autonomiza al aprendiz y le devuelve la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y desde su propia cultura. Vista la importancia que la interacción social tiene para el aprendizaje (cf. Vygotsky 1962), y dada la premisa de las diferencias socio-culturales que nos caracterizan a todos, el aprendizaje cooperativo se convierte también en un escenario de interacción entre diferentes y en un ámbito de negociación cultural permanente. Desde esta perspectiva, aprendizaje cooperativo y educación intercultural se entrecruzan y se constituyen en herramientas que juntas coadyuvan al desarrollo de competencias humanas como aquellas a las que aquí nos estamos refiriendo (López 2004).

Esto nos conduce por el camino de la reflexión sobre los agentes educativos que pueden participar en la construcción social del conocimiento. En la escuela primaria no sólo se piensa y se aprende, sino que, en algunos casos, hoy es posible presenciar a un sabio indígena enseñando a los niños y niñas. Esto todavía parece difícil de imaginar en la educación superior. Los varios intentos de ceder la palestra universitaria a estos agentes educativos indígenas, frecuentemente, han descontextualizado su pensamiento y el resultado no ha sido más que ritualidades distorsionadas por la temporalidad y el escenario diferente de los eventos. Y es que así como estos otros saberes tienen su propia metodología, también poseen sus propios espacios territoriales y son más estrictos con los tiempos para hablar o callar. A menudo otro resultado de estos llamados encuentros de saberes ha sido que los “intelectuales interculturales” sean los que acaben cómodamente, desde su propio *locus* o lugar de enunciación, hablando sobre el saber local. Es nuevamente la educación básica la que nos puede dar pistas sobre estas dificultades ya que ella también ha

experimentado con las enseñanzas fuera de aula e incluso en espacios laborales o productivos. En ese sentido, probablemente -aunque no se niegue el derecho de esos otros sabios a expresarse en las palestras universitaria- sea la investigación de campo la posibilidad menos distorsionante para establecer esos procesos de descentralización epistemológica. A diferencia de la cultura escolar, la tradición de investigación de la educación superior otorga ciertas ventajas a la universidad para establecer y propiciar estos diálogos de saberes.

La experiencia del PROEIB Andes muestra también que esto no se reduce a la participación de distintos agentes educativos en los procesos de construcción del conocimiento, sino que esa búsqueda de interculturalidad genera también espacios de participación en la gestión institucional. Los estudiantes que ingresan al PROEIB Andes no sólo deben contar con el aval de una organización indígena, sino que, en el caso boliviano, los consejos educativos de pueblos originarios¹⁰ plantean a los estudiantes sus expectativas acerca de los temas de las futuras tesis y, en el caso de los otros países, se incentivan consultas con las organizaciones que respaldaron el ingreso de los estudiantes a la maestría. Es claro que éste es el inicio de un proceso que tiene que profundizarse para que los actores sociales se empoderen respecto de sus decisiones acerca tanto del currículo mismo como de la gestión integral de los conocimientos. La relación y el contacto periódico con “sus” organizaciones indígenas se enriquece con la visita que hacen al programa distintos líderes y profesionales indígenas, así como por el mero hecho de ser el PROEIB Andes una casa en la que, además de los cursos regulares de la maestría, se llevan a cabo talleres con y para líderes indígenas.

Esta complejidad hasta ahora analizada de la interculturalidad supone también una develación de los currículos ocultos de la educación superior, con los cuales hasta ahora se ha estado creando y transmitiendo sistemas de valores y matrices axiológicas hegemónicas y homogeneizantes. En este sentido, un gran desafío de la educación superior intercultural es negociar el sistema axiológico con el que se interrelacionan docentes y estudiantes, algunos de ellos indígenas, así como también los mismos estudiantes, siempre diversos y singulares, entre sí.

8.4 Implicancias para la formación docente indígena

Reflexiones como las aquí alcanzadas, cuando se aplican a la construcción y desarrollo de un programa de formación docente, nos plantean desafíos que comienzan por un cambio en la comprensión de la profesión docente y del papel que el maestro cumple en cualquier sociedad y, de forma espe-

cial, en una sociedad subalterna como la indígena. Por una parte, ya no se puede más concebir a los maestros y maestras como técnicos aplicadores de currículos y programas de estudio diseñados por otros. Una educación orientada hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y de las demandas de las comunidades a las que estos pertenecen exige una preparación sólida basada en una concepción de la docencia como ámbito de ejercicio profesional y creativo, y no sólo como espacio técnico y aplicado, y así formar maestros y maestras capaces de tomar decisiones autónomamente.

Estas decisiones están relacionadas tanto con la dimensión institucional como con la curricular y exigen una interacción permanente con las comunidades a las que el maestro o maestra sirve, así como una comprensión de la realidad sociocultural y lingüística que lo rodea en cuyo desentrañamiento tendrá que recurrir periódicamente a la investigación. En su calidad de docentes-investigadores y en tanto maestros que interactúan permanentemente con la comunidad, podrán responder de mejor forma a los retos que les plantea una educación intercultural que exige revaloración de lo indígena y su reinscripción en la sociedad contemporánea, apertura y curiosidad frente a lo desconocido, aceptación de las diferencias, y voluntad para manejar adecuadamente los conflictos que pudieren surgir en el diálogo interétnico e intercultural, así como aprender a sobrepasarlos en aras de una convivencia respetuosa entre diferentes.

Por otra parte, cuando se trata de la formación de maestros indígenas el reto se vuelve aún mayor pues hay que comenzar por cuestionar la relación histórica y socialmente construida entre el conocimiento local y el así llamado conocimiento universal, recurriendo para ello a la historia para entender que el conocimiento occidental, antes de erigirse en universal, fue también local e intentaba responder a situaciones concretas y específicas en las que se construyó (cf. Mignolo 2000, Lander 2000). La revaloración y reinscripción social del conocimiento indígena pasa también por destacar su contemporaneidad y relevancia, en el contexto actual de preocupación por la pérdida de calidad de vida y por la depredación progresiva del medio ambiente.

Reposicionar el conocimiento indígena y la temática indígena en general desde una perspectiva de descolonización no constituye únicamente un acto de justicia social, sino también una acción de recuperación y defensa de nuestra propia condición de seres humanos en interacción con la naturaleza; desde una comprensión tal, recuperar lo indio no equivale volver al pasado sino más bien repensar el futuro. Involucrar a los futuros maestros indígenas en

reflexiones de esta índole, conllevará además a su empoderamiento y al consecuente fortalecimiento de su autoestima.

Así, producto de la relocalización del conocimiento occidental y de la consecuente revaloración y reinscripción social del conocimiento indígena –acción de profundo espíritu intercultural y descolonizador– el maestro indígena podrá reafirmarse en su propia condición de indígena y profundizar también el manejo que posee de la lengua ancestral, para también sobre esa base replantearse el bilingüismo comenzando por su misma condición de sujeto bilingüe. Parte de ello es el desarrollo de una conciencia lingüística crítica (cf. Fairclough 1992) que incluye la reflexión metalingüística en torno a la lengua ancestral y a su condición de vernácula, así como acerca de la lengua hegemónica y de la condición que ésta ostenta en el país al cual pertenece el docente en formación. De esta manera, podrá también tomar conciencia respecto de cómo la subalternidad ha generado asimetría y diglosia, afectando el desarrollo autónomo del idioma ancestral, base sobre la cual podrá tomar decisiones tanto sobre el uso institucional-escolar del idioma subalterno, como respecto de su propio comportamiento idiomático, en el seno familiar y en el comunitario.

En ese contexto, surgirán interrogantes y dudas respecto a la relación entre oralidad y escritura y, en consulta con el pueblo al cual sirve, el maestro indígena deberá tomar las decisiones más pertinentes respecto a las tareas que es necesario emprender tanto desde la escuela como desde la comunidad. Si se trata de una comunidad idiomática familiarizada ya con la lengua escrita y con la representación alfabética, y con una larga tradición de escolaridad, es probable que la discusión gire en torno, de un lado, a la revaloración de la oralidad indígena, la reinscripción en la escuela, la educación formal de la tradición oral y de los mecanismos histórica y socioculturalmente construidos que permiten su reproducción y recreación; y, de otro, a la normalización de la escritura y a la variación dialectal, pero dentro de un marco en el cual se redefine la escritura para buscar complementariedad entre la representación alfabética que la religión y la educación introdujeron al inicio del proceso de colonización con otras formas de representación gráfica aún vigentes en la vida comunitaria a través de los textiles y las cerámicas, por ejemplo (cf. López 2001).

Pero si estamos ante una sociedad indígena de contacto relativamente reciente con la “civilización” occidental y, por ende, con menor tradición de escolaridad y menos familiarización con la lengua escrita, los temas de análisis comunitario relativos a la lengua escrita bien pueden ser otros para incluir aproximaciones alternativas a la escritura, tal y como hoy la conocemos y la

difunde la escuela. Sin descartar la representación alfabética por la difusión que ésta ha alcanzado, dichas aproximaciones pueden combinar formas de representación y graficación propias de la cultura indígena en cuestión con la representación alfabética, pero a partir de la primera, desde una perspectiva que algunos denominan como literacidad multimodal, en la que se combinan representaciones visuales y verbales, como ocurre con los kashinawa del Brasil (cf. Menezes de Souza 2002). Empero, de cualquier forma, tanto en una comunidad como en la otra, se pondrá en cuestión la necesidad de establecer un régimen de complementariedad entre lengua hablada y lengua escrita, dada su condición actual de sociedades con escuela y del propio hecho que uno de los fines de la escuela es precisamente el de difundir la escritura y de asegurar su apropiación social.

En este contexto y dado el creciente avance de las nuevas tecnologías de comunicación e información, cabe también analizar el papel que tales tecnologías podrían tener en las sociedades indígenas y en los centros educativos ubicados en comunidades y barrios en los que habita población indígena. Estas nuevas tecnologías están destinadas a reforzar el papel de la escritura, como también a replantear la relación entre oralidad y escritura por las razones que aludiéramos en una sección anterior.

La complementariedad sugerida entre oralidad y escritura nos lleva a otra que es indispensable imaginar y construir: aquella vinculada a la relación que es menester establecer entre las formas de aprender y de enseñar en las sociedades indígenas y las ya hoy tradicionales del sistema educativo formal. Es decir, el maestro indígena deberá aprender a construir nexos más adecuados entre socialización primaria, o familiar y comunitaria, y socialización secundaria, o escolar, para reparar la situación de virtual divorcio existente actualmente entre una y otra, tanto en la sociedad indígena subalterna como en la hegemónica. Ello necesariamente conllevará además a repensar el papel de la escuela en lo que hace a su relación con la comunidad en la que se instala, con la organización social comunitaria y con las estructuras de funcionamiento y control comunitarios. Así, de facto emergerá la necesidad de asegurar que la escuela esté bajo el control comunitario, pues sólo de esta forma la educación formal estará al servicio del proyecto político indígena.¹¹

En suma, lo que aquí planteamos es una reinención de la escuela, de manera que ésta pueda servir de mejor manera a los pueblos y comunidades indígenas específicas que, habiéndose apropiado de ella, buscan hoy transformarla. De esta manera, la escuela no sólo debe dar mejor cuenta de lo que ellos han sido y son, sino, y sobre todo, deberá inscribirse en el proyecto de futuro de estas sociedades y preparar de manera más apropiada, de la mano con

la comunidad y con la mirada tanto hacia fuera como hacia dentro, a los niños, jóvenes y adultos que acuden al sistema educativo escolar. Reinventar la escuela supone ir más allá de lo que hasta hoy hemos hecho en el ámbito de lo que conocemos como educación intercultural bilingüe, pues nos exige una descolonización mental que muchas organizaciones indígenas hoy plantean como imperativa. Impone también un recentramiento ideológico y epistemológico de los maestros y maestras indígenas y, sobre todo, una recuperación del actual *locus* de enunciación de las sociedades indígenas, pero desde una perspectiva de relocalización y de reinterpretación del conocimiento que, con la ayuda de la fuerza y de una historia unilateralmente construida, hemos consagrado como universal.

Cuando lo logremos veremos cómo la utopía de la interculturalidad avanzará por sí sola hacia su concreción y realización en un contexto en el cual un tercer espacio de enunciación (Bhabha 1994) -aquel en el cual desde los márgenes se articulan y combinan tradiciones, procesos y productos aparentemente irreconciliables- posibilita que visiones aparentemente anacrónicas como las andinas, por ejemplo, sean recolocadas en la discusión contemporánea en un momento en el cual la vieja sabiduría andina de asimiliación o articulación creativa de los contrarios o complementariedad de opuestos es parte inherente de la actual construcción sociocultural (Harris, citado en Bhabha 1994). “Para lograr este objetivo debemos recordar que es lo ‘inter’ - el propio límite de la traducción y la negociación, ese espacio intermedio- lo que lleva el peso del sentido [actual] de la cultura. Hace posible que comencemos a avizorar historias nacionales y antinacionales producidas por ‘la propia gente’ [y desde abajo]. Y al explorar este Tercer Espacio, podremos eludir la política de polarización y hacer que emerjan los otros que todos nosotros llevamos dentro” (Bhabha 1994:38-39).¹² Lograrlo implica, como lo señaláramos, recuperar el centro y dejarnos transformar por el otro; y en este ejercicio deberemos involucrarnos tanto quienes aspiran a ser maestros como quienes los formamos. Esto resulta imperativo en el contexto de nuestro marcado discrimen y racismo académicos, que van en desmedro de todo lo subalterno, contexto en el cual se inscribe también lo indígena.

Referencias

Bhabha, Homi

1994 *The Location of Culture*. Nueva York y Londres: Routledge.

Fairclough, Norman (ed.)

1992 *Critical Language Awareness*. Londres y Nueva York: Longman.

Foucault, Michel

1973 *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets editores.

1978 *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo

1973 *Education for Critical Consciousness*. Nueva York: Seabury.

Geertz, Clifford

1988 *Die Künstligen Wilden*. München, Wien: Hanser Verlag.

Goody, Jack

The Interface Between the Written and the Oral. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Lander, Edgardo (comp.)

2000 La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.

López, Luis Enrique

2004 "Educación superior e interculturalidad. El caso de la formación docente". En E. Vílchez, S. Valdez y M. Rosales (eds.) *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Lima: UNMSM. 17-34.

2002 "La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multiethnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?" En M. Yamada y C.I. Degregori (orgs.) *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. Osaka, Japón: JCAS Symposium Series 15. 7-30.

2001 "Literacies and Intercultural Education in the Andes". En D. Olson y N. Torrance (eds.). *Literacy and Social Development: The Making of Literate Societies*. Oxford: Blackwell. 201-224.

Mignolo, Walter

1995 *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.

2000 *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

Menezes de Souza, Lynn Mario

2002 "A Case Among Cases, A World Among Worlds: The Ecology of Writing Among the Kashinawa in Brazil". *Journal of Language, Identity and Education* Vol. 1/4. 261-278.

Prada, Fernando

Der Tanz Um den Buchstaben. (Die Semantischen Systeme deus 16. Jahrhunderts in den Anden). Regensburg: Roderer Verlag.

PROEIB Andes

1996 *Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Propuesta curricular*. Cochabamba. Mimeo.

Tubino, Fidel

2004 *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. (http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf)

Varios

1982 *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio*. Colección FLACSO. San José: EUNED.

Vygotsky, Lev

1962 *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

Notas

- 1 Al referirse a las normas propias que desde antiguo rigen la vida en sociedad, los indígenas colombianos del Cauca apelan a la noción de derecho mayor, como alternativa a la del derecho romano positivo. El Consejo Regional Indígena del Cauca ha comenzado un proceso de formación de especialistas en derecho mayor, simultáneamente a la sistematización de este derecho consuetudinario (Rosalba Ipía y Graciela Bolaños, comunicación personal).
- 3 El clásico indigenismo de Estado ya cuestionado desde fines de los '70 en Barbados, cuando el indigenismo crítico se consagró como alternativa, fue puesto en cuestión, a raíz del levantamiento de Chiapas, no sólo por razones epistemológicas o éticas
- 4 A fines de Octubre 2004, Aucán Huillcamán, líder mapuche del movimiento autonomista "Todas las Tierras" anunció su candidatura a la presidencia de la república de Chile.
- 5 La adhesión gubernamental casi pareja en toda la región a la visión multiculturalista liberal determinó que la mayoría de nuestros Estados reformase sus constituciones para reconocer jurídicamente el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. Este proceso, que comenzó a finales de los años '80, continuó a lo largo de la década de los años '90, período en el que, por ejemplo, la Asamblea Nacional de Venezuela sancionó una nueva constitución que además toma la interculturalidad como eje de todas las políticas de Estado. Una de los pocos casos en los que esta transformación no ha sido posible aún es el chileno, por la herencia y resguardos legales dejados por el régimen dictatorial de Pinochet. Sin embargo, con la recuperación democrática en Chile, en 1993 se dio una ley indígena que, de facto, reconoce la presencia en Chile de pueblos indígenas originarios.
- 6 Anibal Quijano es uno de los estudiosos peruanos que comenzó a estudiar bastante temprano, desde las ciencias sociales peruanas, los procesos de cholificación que se generaban en la sociedad peruana, producto de la migración masiva del campo a la ciudad en las décadas de los '60 y '70.
- 7 Estas prácticas productivas mantienen el equilibrio entre la extracción de recursos naturales y la capacidad de recreación de la naturaleza; ahora las sabemos cruciales para la conservación de los ecosistemas donde habita el ser humano.
- 8 El control disciplinario, a decir de Michel Foucault, indica cómo las formaciones discursivas mediante complejas relaciones de saber y poder establecen criterios de exclusión de los discursos y, al mismo tiempo, fijan los criterios básicos de verdad y falsedad (el orden del discurso).

- 9 Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) son órganos de participación social instituidos por la legislación educativa boliviana como instancias de control social del funcionamiento del sistema educativo en los niveles local, regional y nacional, así como de participación en la formulación de políticas educativas, particularmente cuando se trata de políticas de educación intercultural bilingüe.
- 10 Los líderes indígenas colombianos han creado las nociones de plan de vida y proyecto de vida para referirse al marco sociopolítico mayor en el cual inscriben sus proyectos de desarrollo y entre ellos el proyecto escolar. Desde esa óptica, el proyecto educativo comunitario responde a su proyecto de futuro y se inscribe en él.
- 11 Nuestra traducción de: “to that end we should remember that it is the ‘inter’ – the cutting edge of translation and negotiation, the in between space that carries the burden of the meaning of culture. It makes it possible to begin envisaging national, anti-nationalist histories of the ‘people’. And by this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the other of ourselves”.

LO AJENO Y LO PROPIO

Experiencias históricas con importaciones de conceptos del desarrollo en América Latina

*Andreas Boeckh*¹

9.1 Introducción

Quisiera empezar esta exposición refiriéndome a algo trivial, pero que creo merece la pena ser mencionado: cuando hablo de desarrollo y progreso uso conceptos que de ninguna forma tienen un carácter universalista, sino que son resultado de una experiencia histórica específica: la de Europa. Es una peculiaridad de la historia europea moderna, el entendimiento de la historia como un proceso permanente de progreso, sea lineal o dialéctico, como un mejoramiento del estado de las cosas. Sin embargo, querámoslo o no, los conceptos europeos de desarrollo y de progreso se han transformado en conceptos universales, de cuyo poder de sugestión nadie se puede sustraer. El modelo del desarrollo europeo desde una sociedad agraria hacia una sociedad industrial, junto con los procesos de modernización conectados a este modelo, no se ha limitado a Europa.

Ya no tenemos que compartir las dudas de Max Weber respecto a la improbabilidad de repetir los procesos de modernización del occidente en otros espacios culturales. Esto puede ser confirmado viendo los fulminantes éxitos

1 Prof. Dr. Andreas Boeckh: estudios de Ciencia Política, Historia Latinoamericana y Sociología en las Universidades de Tubinga, Gotinga y Florida (Gainesville), donde se doctoró en Ciencia Política con una tesis sobre Latinoamérica. 1973 – 1975: beca para escribir la tesis de docencia (Habilitation). 1975 –1989 profesor de Ciencia Política en la Universidad de Essen y desde 1989 en la Universidad de Tubinga, en el área de especialización América Latina.

de desarrollo especialmente en Asia - un continente frente al cual Weber sostenía una posición crítica en lo relativo a sus capacidades de desarrollo (Weber 1987, Davis 1987).

Hoy sabemos que en Asia la modernización se ha constituido en forma de un complejo proceso de entrelazamiento recíproco entre valores y normas occidentales y autóctonas, lo que muestra que no ha sido simplemente una imitación. A diferencia del planteamiento de las antiguas teorías de la modernización (Eisenstadt 2002, p. 7) y de los conceptos clásicos de modernización (incluyendo el de Marx), hoy tenemos que partir en cambio de la existencia de distintas variantes de modernidad, de modernidades múltiples (Roninger/Waisman 2002), las cuales han llegado a formar configuraciones muy específicas en sus respectivas regiones.

La variante que se ha desarrollado en Asia se ha mostrado muy exitosa, si se toma como criterio el establecimiento de estructuras económicas y sociales muy competitivas a nivel internacional. Está claro que el éxito de sociedades capitalistas y el desarrollo recuperativo no están atados a una cierta cultura. La globalización en el sentido de una difusión global de reglas capitalistas no tiene que imponer de ningún modo una estandarización y uniformización cultural.

Más aún, en Asia el procesamiento de impulsos de modernización occidentales ha sido marcado por una autoestima cultural muy elevada, a pesar de las experiencias del colonialismo. La discusión acerca de los así llamados “valores asiáticos”, siempre teniendo en cuenta su falta de precisión, muestra que la modernización en Asia no se ha limitado a una adaptación incondicional de estándares occidentales. Así, después de la forzada apertura del Japón por parte de los Estados Unidos, el gobierno japonés creó un instituto que tenía la misión de identificar en los países occidentales las normas legales y administrativas, al igual que sistemas de educación, que fuesen adecuadas para el país y que incentivasen su rápida modernización. El instituto llevaba el nombre “Instituto para estudios bárbaros”. Aquí, los bárbaros eran los otros (Jansen 1980, cap. I).

En América Latina la situación era completamente distinta. Ahí la relación con Europa y los Estados Unidos fue y sigue siendo marcada por un alto grado de ambivalencia. Por un lado siguen presentes las experiencias traumáticas del tiempo del colonialismo, y por otro lado también las del poscolonialismo, relacionadas al imperialismo europeo y estadounidense, incentivando ambas, hasta el día de hoy, la formación de una identidad. Sin embargo, esta búsqueda por la identidad tiene un carácter negativo, basándose en el rechazo de los Estados Unidos. Por otro lado, Europa y los Estados Unidos eran

desde finales del siglo XIX, y siguen siendo, los modelos para el desarrollo de América Latina: de ellos provienen las recetas de modernización, ellos definen las metas de su propio desarrollo. Este dilema domina la autodefinición latinoamericana hasta el día de hoy (Mansilla 2000, p. 110).

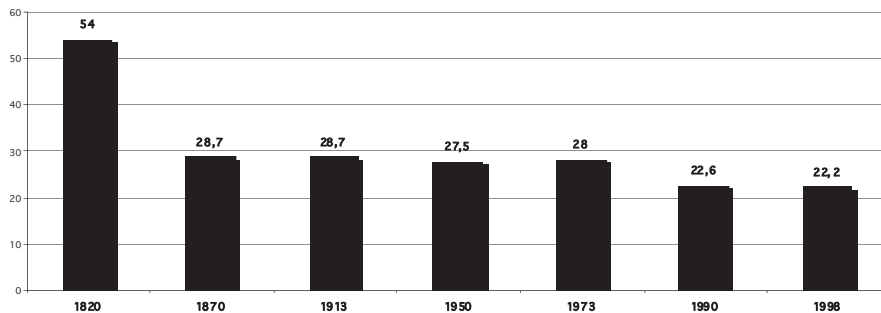
Aunque sí han existido en América Latina modelos de desarrollo alternativos a los modelos europeos, todos han fracasado. Solamente Paraguay optó por un camino radicalmente alternativo, único en la historia de América Latina, entre 1811 y 1860, el cual sin embargo no hubiera sido posible sin el aislamiento geográfico y político del país (Williams 1979). La utilización de una “tercera vía de desarrollo” por parte de los gobiernos populistas a partir de los años 30 del siglo XX, lo cual ha llegado a ser presentado como ruta alternativa hacia una modernidad propiamente latinoamericana, ha fracasado a más tardar con la crisis de la deuda externa de los años 80. Parece que hoy en día ya no existe la posibilidad de aplicar conceptos de desarrollo que sean fundamentalmente diferentes.

9.2 Explicaciones posibles para el balance de desarrollo en América Latina

Para las élites latinoamericanas ha sido una prioridad desde los tiempos de la independencia, con pocas excepciones, alcanzar el nivel de desarrollo de los países industrializados. Tal vez estaba en disputa el cómo lograr esta meta, pero la meta misma no estaba en debate. Así, al analizar los resultados del desarrollo latinoamericano es legítimo preguntar primero si la meta de un desarrollo de recuperación ha sido alcanzada y, segundo, cómo es el balance del desarrollo latinoamericano en comparación con otras regiones. Las respuestas a estas preguntas no son nada halagüeñas. Se pueden resumir en tres afirmaciones:

1. En comparación con las otras regiones del mundo, América Latina ha vivido una recaída relativa desde la independencia, y este proceso sigue vigente hasta hoy. Por el año 1820 el PBI *per capita* estaba al nivel del 54% del PBI de la “región más desarrollada” (en este caso Europa occidental); 50 años después, ya estaba al nivel del 28,7% (ahora en relación con los Estados Unidos, Canadá y Nueva Zelanda). Para América Latina, el siglo XIX, en comparación con Europa y principalmente con los EU, fue un siglo perdido (CEPAL 2002, p. 79) (Cuadro 1). Durante el siglo XX, la posición relativa de América Latina en comparación con los EU prácticamente no ha sufrido ningún cambio; los mínimos aumentos se han ido reduciendo durante la crisis de la deuda

Cuadro 1: Relación del PBI de América Latina con el PBI de "la región más desarrollada" 1820-1998



(Fuente: CEPAL 2002, p.79)

externa y la crisis general de desarrollo de los años 80. Sin embargo, lo que es más importante es que otros grupos de países han logrado sobrepasar a América Latina. Si en 1950 América Latina aún ocupaba el tercer lugar a nivel interregional, en el año 1998 ya sólo estaba en el cuarto (CEPAL 2002, p. 79). Esta situación claramente no representa a un modelo de “desarrollo de recuperación”.

2. El desarrollo económico de la región ha quedado muy detrás de su potencial económico. El Banco Interamericano de Desarrollo resume como sigue: “el crecimiento económico de la región ha sido poco notable no sólo en los últimos tiempos; de hecho, durante un largo período en los últimos siglos, América Latina no ha logrado mostrar resultados económicos excelentes” (BID 2000, Cáp., pp. 2 y ss.).
3. Los costos sociales del progreso siempre han sido muy elevados en América Latina. Esta es sin duda una constante importante en la historia del desarrollo del continente. Por el año 1900 la mayor parte de los países latinoamericanos era dueña de un sector de exportación en auge, de infraestructuras aceptables e instituciones relativamente modernas. Hay muchos indicios de que la mayor parte de la población, dejando de lado el caso de Argentina y Uruguay, aún vivía en peores condiciones económicas que hace cien años (Burns 1980, cap. VII). Los logros de la industrialización, principalmente a partir de los años 30 del siglo pasado, provocaron un aumento de los ingresos, incluyendo los sectores obreros urbanos, pero a la vez se mantuvieron las estructuras

en el campo durante mucho tiempo. Hoy, tras aproximadamente 50 ó 60 años de esfuerzos de industrialización, dependiendo del país, entre el 30% al 60% de la población urbana pertenece al sector informal. La distribución del ingreso en América Latina es peor que en cualquier otra región del mundo. Hay una cita muy notable del anterior presidente brasileño, que califica al Brasil no de país subdesarrollado, sino de injusto (Cardoso 1995, p. 21). Si la distribución del ingreso latinoamericano estuviese al mismo nivel que en Asia oriental, el número de personas que viven en la pobreza se reduciría a la mitad (Ramos 1996, pp. 142-144).

Si una región, en comparación interregional, retrocede constantemente -y estamos hablando de una región cuyas riquezas siempre han sido motivo de creación de mitos- entonces no se puede tratar precisamente de caídas coyunturales ni de consecuencias de políticas económicas erradas. Lo que hemos de hacer es buscar causas con consecuencias a largo plazo, causas que se hacen notar como obstáculos al desarrollo independientemente de la coyuntura, siendo ellas en último término las responsables de impedir al subcontinente desarrollar sus enormes potenciales. Aquí no se precisa recurrir a conceptos de la medicina, como lo hizo en cierta ocasión Manfred Wöhlcke al hablar del “*morbus latinus*” (Wöhlcke 1989, p. 19). América Latina no es una enfermedad contagiosa. Pero, ¿cuáles son los factores que podemos aducir para describir el pobre balance de desarrollo de América Latina?

En el fondo, hay cuatro maneras de explicar los problemas de desarrollo en América Latina, unas más claras, otras menos.

- a. Primero está el **enfoque estructuralista**, que ve una relación entre el estado de desarrollo de la región y sus déficits sociales, con la vigencia y reproducción de estructuras establecidas hace mucho tiempo en la historia (Ramos 1996).
- b. Después se puede aducir la teoría de la dependencia, la cual pregunta por la incidencia del **sistema internacional** en el desarrollo y sus obstáculos en América Latina, cuestiones que en tiempos de la globalización y del neoliberalismo son nuevamente discutidas (de una manera crítica: Boeckh 1985).
- c. También se puede plantear la pregunta de si los problemas de desarrollo resultan de los déficits de los **rasgos típicos de procesos políticos regionales**, como serían el menosprecio de reglas, normas y estructuras

políticas y legales, la perpetua tentación por soluciones populistas en tiempos de crisis, etc. (Boeckh 2002).

- d. Y, finalmente, se puede plantear una **perspectiva histórico-cultural**, la cual se refiere, por un lado, a los malogrados intentos de adaptar estrategias de desarrollo europeas y estadounidenses y, por otro, también se ocupa de los problemáticos intentos de construir una identidad y estrategias de desarrollo propiamente latinoamericanas (Boeckh 2000, 2001). Aquí se puede plantear la hipótesis de que el desarrollo social en América Latina se ha quedado por detrás del desarrollo económico y, a su vez, el desarrollo económico por detrás de su potencial, a raíz de no haber sido posible armonizar los conceptos de desarrollo importados con los rasgos culturales y sociales típicos del subcontinente, así como tampoco ha sido posible crear conceptos propios que a su vez hayan logrado esta armonía. La modernización en América Latina siempre ha sido un proceso que de antemano excluía a la población indígena, la cual se hacía sentir además como un conflicto cultural entre valores y normas autóctonos, y estándares de la modernidad importados. Desde este conflicto nunca se ha podido desarrollar una síntesis entre las distintas culturas con una vigencia a largo plazo, ni tampoco con el potencial de generar respuestas para ese conflicto.

A continuación me centraré en este último párrafo. Por un lado, porque me parece muy importante dentro del contexto de este trabajo y porque además se refiere a aspectos que muchas veces son dejados de lado en el discurso científico. Se trata aquí de fenómenos que no son cuantificables al gusto de los economistas. Se corre el peligro de entrar en especulaciones, algo que los científicos intentan evitar. Sin embargo, estoy convencido de que estamos tratando de un aspecto muy importante, el cual toca a la dimensión más profunda del proceso de desarrollo.

9.3 “La miseria del progreso”¹: liberalismo y positivismo

No hace muchos años, Hanns-Albert Steger constató que América Latina ha demostrado ser en el pasado “como un agujero negro en el que las religiones seculares e ideologías europeas han desaparecido totalmente” (Steger 1988, p. 825). Sin embargo, ésta no fue toda la verdad. Ciertamente que la América Latina realmente existente muchas veces desfiguró las ideologías importadas, hasta el punto de no ser ya reconocibles, por ejemplo, cuando el Partido Liberal de Venezuela pidió en los años 1840 el mantenimiento de la esclavitud jus-

tamente en el manifiesto fundacional (Irazabal 1974, cap. VI). A pesar de todo, se puede ver que sus huellas son evidentes.

Fue una modernización, que pocas veces superaba una superposición cultural, la cual apenas se distinguía del colonialismo interno. Eran formaciones de naciones acompañadas por la exclusión política y social de la mayoría de la población, ya que realmente la condicionaban. Esta forma de modernización no sólo excluía gran parte de la población, sino que la trataba como un obstáculo al desarrollo -una modernización que ha marcado el desarrollo de América Latina de manera duradera. Por esta razón vale la pena dedicarnos más detalladamente a este tema.

Quienes, como los liberales del siglo XIX, querían modernizar a Latinoamérica partiendo de un modelo europeo, podían recurrir a pocas cosas ya existentes en las sociedades latinoamericanas. Las sociedades agrícolas del interior de los países tenían una idea de sociedad y de cambios sociales que no incluían los conceptos de desarrollo y progreso, y tampoco los podían incluir, ya que en tales términos se reflejaban las experiencias del desarrollo específicamente europeos. Quienes pretendían superar ese estancamiento tenían necesariamente que mirar hacia afuera.

Las élites criollas se consideraban de todos modos como parte de Europa. Así parecía que había solamente las siguientes opciones: orientarse hacia un modelo español de sociedad conservadora y patrimonial; o hacia un modelo de liberalismo europeo de origen francés o inglés. Así, quienes veían las razones del atraso y estancamiento en la herencia española, ya no podían imaginarse otro camino que el de la imitación de las sociedades modernas de la Europa Occidental.

Aunque también era posible guiarse temporalmente por distintos ideales europeos -lo cual también se practicaba- que de ningún modo perseguían planteamientos idénticos de desarrollo. Pero a partir de la mitad del siglo XIX, el liberalismo se impuso en el campo económico y político con variaciones temporales en los diferentes países. En este tiempo, las condiciones internacionales cambiaron para América Latina de tal modo que planteamientos alternativos ya no tuvieron mayores posibilidades de realización.

Ante el hecho de que en los años 40 del siglo XIX Gran Bretaña se hubiera integrado consecuentemente en el libre comercio en el sector agrario, por medio de la abolición de las "leyes del grano" (Boeckh 1981, p. 242) y el abaratamiento del comercio internacional a través de innovaciones técnicas, los países que hasta entonces habían sido marginales económicamente por su distancia veían ahora posibilidades de desarrollo y crecimiento en el mercado mundial.

El liberalismo económico ha causado resultados muy diferentes dentro de América Latina: éxitos fulminantes -como el caso de Argentina, uno de los países más ricos del mundo antes de la primera guerra mundial- chocaban con fulminantes catástrofes de desarrollo -caso de Colombia, un país económica y políticamente arruinado después de 40 años de liberalismo (Mc Greevey 1975).

Pero junto con la hegemonía ideológica del liberalismo existía una tendencia que, aparte de los éxitos y fracasos económicos, era de inmensa importancia para la percepción de problemas de las élites y para su concepción del desarrollo, y que se refiere a una dimensión de desarrollo que no puede ser presentada por medio de cifras económicas. Para las élites urbanas, que eran educadas bajo el signo del positivismo de Comte o Spencer, todo lo que no correspondía a los estándares culturales de la civilización de Europa era una expresión de barbarie. La cultura de la propia población era considerada como el principal obstáculo para el desarrollo (Morse 1996). La confrontación entre la civilización (las ciudades europeizadas) y la barbarie (el resto del país y su población) fue un tema dominante para el autor argentino y posterior presidente del país, Domingo Faustino Sarmiento.

“Había antes de 1810 en la República Argentina dos sociedades distintas, rivales e incompatibles; dos civilizaciones diversas: la una, española europea civilizada, y la otra, bárbara, americana, casi indígena; y la revolución de las ciudades (es decir, de la minoría ilustrada que dirigió la lucha por la independencia) sólo iba a servir de causa, de móvil, para que estas dos maneras distintas de ser de un pueblo se pusiesen en presencia una de otra, se acometiesen, y después de largos años de lucha, la una absorbiese a la otra” (Sarmiento 1993, p. 104).

En esta visión, el desarrollo y el progreso fueron presentados como una batalla mortal entre dos culturas opuestas e inconciliables. La posibilidad de una integración mutua, de una síntesis productiva de los elementos diversos fue excluida categóricamente (Gómez-Martínez 1990).

Este tema se mantuvo como lugar común hasta comienzos del siglo XX, sobre todo en los discursos políticos y en la literatura. En muchos lugares también fue importante para el entendimiento de desarrollo por parte de las élites, lo que en parte sigue hasta ahora. El desarrollo era equivalente a la europeización de la propia población, la cual se lograba por medio de la educación o a través del fomento de la inmigración europea, o a través de ambas. Pero independientemente de si el enfoque fuera puesto en la educación o en la inmigración, significaba en todo caso el rechazo de las tradiciones existen-

tes y pretendía la extinción de las identidades culturales de la gran mayoría de la población (Burns 1980, cap. I).

Era impresionante el optimismo con el que se planificaban los proyectos de modernización en América Latina por medio del “*social engineering*”. Esto se expresaba ante todo en las cortas perspectivas de tiempo en que se basaban esos proyectos. Por ejemplo, en las reformas liberales en Colombia se consideraba un tiempo de cinco a diez años para transformar la propiedad comunitaria indígena en modernas haciendas familiares, y a los habitantes de los resguardos indígenas en modernos propietarios. Se partía de la idea de que durante estos cinco a diez años las medidas en el sector educacional -medidas nunca implementadas- servirían para transformar a los indios retrasados en miembros válidos de una comunidad civil (Fals Borda 1973). Para muchos liberales y positivistas la modernización era un proceso que ante todo -o exclusivamente- debía haber sido llevado adelante a través de la educación, pero sin tocar a las estructuras de la sociedad (Santana 2000).

El proyecto de Lucas Alamán de la industrialización de México sin cambiar las arcaicas estructuras sociales del país es típico de esta idea del progreso. Otro ejemplo indicativo, y por ello bastante ilustrativo, con el cual se puede demostrar lo absurdo de un proyecto de modernización restringido a la educación son las condiciones comerciales de un banco venezolano en los años 40 del siglo XIX: a los esclavos (o sea, seres humanos que tenían el estatus de un bien particular, sin autodeterminación alguna) les estaba expresamente permitido disponer de una cuenta de ahorro. Esto era fomentado con la explicación de que así les podían ser enseñadas las virtudes capitalistas como el ahorro y la previsión para el futuro (Pérez Vila 1976, pp. 64-65).

Esta interpretación de la propia sociedad y de sus necesidades y problemas de desarrollo obtuvieron un toque más agresivo en la versión del positivismo social-darwinista, porque ésta tendía a considerar desde el comienzo el propio retraso y la barbarie como una expresión de inferioridad racial de la población que no era blanca, y no como un mero problema cultural o de enseñanza, por lo que cualquier tipo de esfuerzo educativo sería en vano.

Claro que ciertas conclusiones radicales eran poco comunes, como las de un autor boliviano que sugiere una “amputación” para su país en el nombre del progreso universal, la cual sería dolorosa, pero erradicadora de una úlcera y salvadora de vidas (citado en Zea 1963, p. 200). En vista de la composición étnica de la población boliviana, no se podía interpretar tal expresión de otra forma como eliminar a más de la mitad de la población y eso explícitamente en el nombre del progreso y la democracia. Sin embargo, esta percepción no quedó sin consecuencias: así, en la Argentina de 1880 se vio la erradi-

cación de los indígenas nómadas de las pampas no sólo como una necesidad económica, sino también como una guerra entre las razas y como la liberación del estigma del menosprecio (Zea 1963, p. 219). Los debates sobre la política de inmigración del país eran obviamente dominados por criterios racistas: “la República Argentina debe ser poblada, pero con [...] hombres civilizados y pertenecientes a una raza superior” (www.revistapersona.com.ar/g/11Ramella04-2.htm).

Pero no todos los positivistas, y no todos los seguidores de Spencer, se han identificado con las explicaciones racistas del subdesarrollo (Zea 1980). Sin embargo, esta visión se propagó durante mucho tiempo. Y aún la encontramos hoy día en los países andinos. La mejoría de vida de la población a nivel material, lo que es parte de nuestra actual concepción del desarrollo, no podía ser una meta de desarrollo en tales circunstancias. La concentración del provecho del desarrollo en las manos de pocos es todo lo contrario a una mera casualidad, ya que correspondía exactamente al entendimiento de progreso de aquellos tiempos. La idea de “nación” excluía a la mayor parte de la propia población durante el siglo XIX, y han tenido que pasar largos y dolorosos procesos de aprendizaje para sobrepasar estas barreras.

Para el Brasil, la matanza de los rebeldes de Canudos en 1897 y su descripción por parte de Euclides da Cunha (da Cunha 1980), significa el comienzo de este proceso de aprendizaje en el momento en que los sectores educados de las ciudades de la costa atlántica se dieron cuenta con horror de que existía un Brasil distinto en el interior, el cual estaba dispuesto a luchar por sus propias ideas y valores. A pesar de que la descripción de Euclides da Cunha todavía está escrita en la tradición del positivismo, con una tendencia muy racista, ligada al topos de la lucha entre la civilización y la barbarie, también está marcada por una profunda admiración hacia una cultura que le resulta cada vez más difícil describir como barbarie.

En su novela *Viva el pueblo brasileño*, João Ubaldo Ribeiro (1991) ha descrito este cambio entre el rechazo de todo lo que fuese no-europeo hacia su aceptación como parte de la propia cultura, en forma de una historia familiar: en su lucha hacia arriba, el mulato Amletto Ferreira, de piel clara, logra comprar la descendencia portugués-inglesa por medio de la iglesia corrupta que emitía documentos a cambio de dinero, siendo para él la parte inglesa de la familia de gran importancia. Sin embargo, su hijo, de color más oscuro, no se niega a reconocer sus raíces y rechaza blanquearse la piel o estrecharse la nariz. Eso le trae la ira del padre, el cual muere a raíz de sus neurosis, mientras su hijo está en condiciones de seguir viviendo en paz consigo mismo. El mensaje es fuerte y claro, y tiene una intención pedagógica en confrontación

con la historia y la actualidad brasileña. Todavía en el año 1922, el autor brasileño Oliveira Viana, siendo él mismo un mulato, veía en la “arización” del Brasil la oportunidad verdadera para desarrollar al país (Rodrigues 1965, p. 79). La prohibición -raramente aplicada- de la práctica de cultos africanos pertenecientes a la tradición africana, fue anulada recién en 1930 por el gobierno de Getulio Vargas. Aun siendo fascinantes para la clase alta blanca, seguían siendo considerados como una mácula, una vergüenza que era mejor ocultarla.

Intelectuales liberales y algunos autores constitucionales se atenían a los derechos de protección típicos de la tradición burguesa en Europa, interpretando al Estado en América Latina como el enemigo natural de la libertad, intentando fragmentar el poder estatal.² Sin embargo no vieron que el Estado en América Latina no se parecía en nada al Estado que los liberales intentaban domesticar en Europa. En América Latina se debería haber empezado por la construcción de estructuras estatales eficientes. Combatir a un Estado casi inexistente e ineficiente en el nombre de la libertad sólo era posible si uno aceptaba el caos como precio de la libertad. Siguiendo esta lógica, la constitución colombiana de 1867 aceptó la guerra civil como un hecho constitucional, declarando que el Estado central no podría intervenir en guerras entre los estados federales (Schütt 1980, cap.V). La advertencia del autor argentino Esteban Echeverría “ser grande en la política no significa estar al nivel de la civilización mundial, sino al nivel de las necesidades del propio país” (citado en Werz 1991, pp. 49.), no ha sido muy valorada.

La unión positivista entre “orden y progreso”³ fue atractiva principalmente para autores que querían terminar con el caos sin tener que recurrir a tradiciones ibero-católicas del Estado y al catolicismo como ideologías de orden. La libertad ya no valía como el fundamento del orden del Estado, sino que el orden debía ser la base para un crecimiento económico, el cual era entendido a su vez como condición para la libertad (Michaud 1993). Así nació la idea de la dictadura del desarrollo.

Aunque esa lógica de argumentación era comprensible después de tantas décadas de caos político, rápidamente fue convertida en justificación apropiada para las circunstancias, las cuales de ninguna manera eran etapas preparatorias para la sociedad burguesa. En la mayoría de los casos éstas estaban caracterizadas por una modernización superficial, la cual se limitaba a la construcción de casas de ópera, avenidas ilustres y ferrovías carísimas, financiadas por deudas externas, en su mayoría impagables, lo cual significó la ruina financiera para más de un país de la región (Marichal 1988). La unión conceptual entre orden y progreso aseguraba a la conciencia de los señores feu-

dales, de la pequeña clase burguesa urbana y de los dictadores, de que las circunstancias sociales en sus respectivos países y las dictaduras eran señales de progreso, y que la pobreza y la represión representaban los costos necesarios. En la novela *El recurso del método* (Carpentier 1992) este tipo de dictadura de desarrollo positivista es descrito con precisión: una dictadura cuya modernización se limitaba a la importación de símbolos de modernidad, escondiéndose detrás de sus fachadas modernas una realidad arcaica.

9.4 Los Estados Unidos como ideal y trauma

La relación que tienen los intelectuales y políticos latinoamericanos con los Estados Unidos ha sido ambivalente desde su comienzo. Ésta se mostraba en forma de admiración y rechazo, de miedo a ser amenazados, de intentos de imitación y de una consciente delimitación. Por un lado, los EU eran vistos como la nación protectora frente a las amenazas europeas y, a la vez, como agresor; eran entendidos como una sociedad revolucionaria con raíces antiimperialistas, al igual que como imperialista hegemónico. La identidad y la autoconciencia que se ha formado en América Latina, también se ha dado siempre a partir de su relación con los EU, y al mismo tiempo que los EU fueron para América Latina -siendo eso más o menos admitido- el modelo de una sociedad burguesa que funcionaba; y por ello los EU representaban a la vez el ideal y el trauma.

En la historia latinoamericana hubo varios momentos en los cuales sus élites se desesperaban de tal modo frente a su incapacidad por lograr un mínimo de orden político y de progreso económico en sus respectivas sociedades, que la única solución que veían era la anexión por parte de los Estados Unidos para salvarse del caos. La “añoranza por la dependencia” se extendía principalmente por los estados y las provincias de la región caribeña. El caso más conocido fue el intento de la República Dominicana de anexarse como entidad federal adicional a los EU, lo cual no resultó a causa de un empate de votos en el senado estadounidense en el año 1870 (Peukert 1986).

Mientras que los EU lograron desarrollarse desde un estado agrario de poca importancia y de un “enano militar” hacia una potencia mundial económico-militar durante el siglo XIX, en ningún lugar de América Latina se produjo un proceso similar. Si México ya había conocido la dinámica estadounidense durante los años 40 del siglo XIX, en la guerra por Texas, que le costó casi la mitad de su territorio, para el resto de América Latina fueron principalmente la guerra hispano-estadounidense de 1898 y la independencia panameña de Colombia, apoyada por los EU, incidentes claves que produjeron un

cambio en la postura frente a los EU. Con la intervención militar en el Caribe y en Nicaragua durante la primera guerra mundial y nuevamente en los años veinte, los EU se instalaron como potencia hegemónica en América Latina.

Para los latinoamericanos tal vez ni siquiera la supremacía militar y económica hayan sido las causas específicas para su experiencia humillante. El concepto estadounidense del *manifest destiny* fue una impertinencia en especial para los vecinos territoriales, tomando en cuenta que la retórica norteamericana no tomaba demasiada consideración en relación a sus vecinos sureños: en la enmienda de Roosevelt a la doctrina de Monroe 1904 entre naciones civilizadas y otras:

“No es verdad que los Estados Unidos sientan algún hambre de tierra o que tengan proyectos... Todo lo que este país desea es poder ver los países vecinos en condiciones estables, pacíficas y prósperas. Cualquier país cuyo pueblo se comporte bien puede contar con nuestra amistad cordial. Si una nación muestra que sabe como actuar con eficiencia razonable y con decencia en materias sociales y políticas, que mantiene orden y cumple con sus obligaciones, no tiene que tener miedo a una intervención de los Estados Unidos. Comportamientos crónicos desapropiados, o cualquier impotencia, que resulten en el debilitamiento de los lazos de la sociedad civilizada, puede requerir ultimativamente en América, así como en otra parte, intervenciones de cualquier nación civilizada; y en el hemisferio occidental la adhesión de los Estados Unidos a la doctrina Monroe puede obligar a los Estados Unidos, no obstante con repugnancia, al ejercicio de un poder policial internacional en casos extremos de esos errores o impotencias” (<http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=false&doc=56#>).

Ésta era una forma discursiva común también en la Europa de aquellos tiempos, pero para América Latina tenía un significado fatal, ya que el gobierno estadounidense formulaba su derecho de garantizar el orden en representación de las “naciones civilizadas” en América Latina, en caso de un “crónico comportamiento desapropiado”. En la lucha entre la civilización y la barbarie, los países latinoamericanos se vieron de pronto del lado de la barbarie sin diferenciación alguna, una barbarie de la cual uno se había tratado de liberar durante tanto tiempo.

Y los EU no se limitaron a lo retórico. La administración militar de los EU hizo más por el sistema de la educación y de la salud de Cuba que muchos de los gobiernos posteriores. Fueron justamente los ocupantes estadounidenses quienes durante la intervención de 1914 en Veracruz (México) les quita-

ron a los buitres su oficio de recoger la basura de la ciudad, y fueron médicos norteamericanos quienes acabaron con la fiebre amarilla en Cuba y Panamá. Fue muy doloroso ser confrontado de esta manera con la ineficacia de las propias administraciones y de las élites políticas (Langley 1988, Salisbury 1989).

Las reacciones frente a estas impertinencias y retos han sido variadas en América Latina y se han mostrado de distintas formas bastante contradictorias durante el siglo XX. Sin embargo es posible indicar algunas semejanzas.

1. Una tendencia se esforzaba por invertir la revaloración de tales características, las cuales (en la opinión extranjera, al igual que a partir de la propia concepción) habían sido consideradas como inferiores y como obstáculos para el desarrollo, interpretándolas como una ventaja peculiar. El redescubrimiento de la latinidad a fines del siglo XIX y a comienzos del siglo XX rompió con la idea de que la herencia hispana era la causa del propio retraso, y al mismo tiempo fue un intento de encontrar una identidad propia, la cual se distanciaba conscientemente de los EU. Eso sí era compatible con una -aunque eso sólo a nivel literario- aceptación de las raíces indígenas. En el famoso poema de Rubén Darío “A Theodore Roosevelt” (1991, pp. 347-349) se puede además confirmar el trasfondo antiimperialista de este movimiento literario:

“Eres los Estados Unidos,
eres el futuro invasor
de la América ingenua que tiene sangre indígena,
que aún reza a Jesucristo y aún habla en español”.

En 1891, en su ensayo *Nuestra América*, José Martí se opuso radicalmente a la tendencia de imitación de Europa y de los EU, refiriéndose implícitamente a Sarmiento: “no hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza” (Martí 1977, p. 28). La identidad fragmentada de América Latina diagnosticada por Martí -un poco de Inglaterra, un poco de Francia, un poco de los EU y un poco del indio adentro- no se transforma en una identidad propiamente latinoamericana (Ramos 1989, cap. IX). La evocación de la naturaleza y la afirmación: “el hombre natural es bueno” no constituyeron un proyecto alternativo y autóctono de una modernidad latinoamericana. Esto era el tema de José Enrique Rodó. El enorme éxito que tuvo su ensayo *Ariel*, publicado en 1900, dentro de la élite latinoamericana se debe principalmente a que presentó la latinidad de América Latina como una contraposición al materialismo de los EU, poniendo así la supre-

macía económica y militar de los EU en una perspectiva relativa (Rodó 1986).

Una función parecida tenía el concepto propagado por el mexicano José Vasconcelos: el de la “raza cósmica”, presentado el año 1925 en el libro del mismo nombre (Vasconcelos 1925). La mezcla de las razas, la cual había sido entendida hasta entonces como mácula y causa del subdesarrollo latinoamericano, era ahora presentada como un proyecto futuro para la humanidad. En Rodó, al igual que en Vasconcelos, se puede notar la intención de cambiar la valoración, en el sentido de que se percibe como una ventaja lo que antes era visto como inferioridad.

A partir de los años treinta, cuando en la retórica política de los regímenes populistas pasó a ser entendida la cultura de las masas como la cultura auténtica y nacional, se trataba de lograr el mismo fin. En cambio, la antigua fijación en los estándares de la modernidad y el progreso europeo-americanos, típicas del pasado, era ahora interpretada como obstrucción al desarrollo.

2. Ya no se entendían a los EU como el ideal que encarnaba la modernidad. Ésta fue reemplazada por otros puntos de referencias, los cuales deberían ser desarrolladas a partir de las comunes raíces latinas, o también, como lo han hecho algunos indigenistas, desde la revaloración de las tradiciones precolombinas. Más tarde, el marxismo tuvo una función parecida. La atractividad del marxismo, hasta hace poco muy visible entre muchos intelectuales latinoamericanos, se dio principalmente porque podía cubrir muchas necesidades de una sola vez: la necesidad de justicia social, la necesidad de una idea de progreso y modernidad - que ya no tomase a Europa, o bien a los EU, como meta del desarrollo histórico-, la necesidad de una ideología antiimperialista y la necesidad de una explicación del propio retraso, cuyas raíces ya no se localizaban en su inferioridad o en su propia ineficacia. Salvo al fundador del Partido Comunista del Perú, Carlos Mariátegui (1971), el marxismo latinoamericano no ha logrado, sin embargo, desarrollar interpretaciones propias de la realidad latinoamericana, como tampoco ha logrado producir alternativas políticas viables y democráticas.
3. A diferencia de antes, ahora se entiende el desarrollo como progreso social. La reducción de la injusticia social es explícitamente definida como meta del desarrollo. Este es el caso de los regímenes populistas, al igual que el de los conceptos de desarrollo marxistas o de la teoría de la dependencia.

Es la tragedia de la búsqueda latinoamericana de su propia identidad y de un desarrollo independiente, que era concebida, y lo es aún hoy, como una postura de alejamiento frente a los EU, definiéndose por medio de la negación. Justamente por esta razón no es autóctona y es por eso que no ha sido capaz de compatibilizar las propias posibilidades con las necesidades de un desarrollo exitoso. Rodó criticaba a los EU precisamente por las razones que en realidad aseguraban su supremacía: los EU representaban al fin y al cabo un Estado consolidado que se podía mover libremente en el ámbito internacional, ya que era una sociedad democrática. En comparación con América Latina ya casi se podría hablar de estructuras igualitarias, consignadas por un consenso básico a nivel nacional. Ellos estaban económicamente adelantados principalmente porque no había estructuras sociales arcaicas que impidieran el desarrollo de un capitalismo industrial. La concepción elitista de Rodó, que en su esencia era además antidemocrática, la glorificación de valores y estructuras premodernos, eran la táctica menos ventajosa para protegerse de la supremacía estadounidense. Al evocar ideologías semi-autoritarias y anti-pluralistas por parte de regímenes populistas y los conceptos sociales marxistas, los cuales prometían unir a toda la sociedad, uno se oponía a la modernización allá donde ésta era más necesaria. El autor venezolano Carlos Rangel ha descrito la relación compleja de amor y odio latinoamericano a los EU con la frase brutal: “la historia de América Latina es hasta el día de hoy una historia de fracasos” (Rangel 1987, pp. 5.). Él no deja dudas sobre el hecho de que los fracasos se deben a que América Latina ha rechazado los valores occidentales y modernos. Esto es claramente una provocación teniendo en cuenta las experiencias latinoamericanas, pero al mismo tiempo lleva a la pregunta de si al querer distanciarse de los EU no se distanciaba de las cosas equivocadas.

9.5 Palabras finales

América Latina ha sido y es todavía “un mausoleo de modernidades” (Whitehead 2002). Conceptos importados de modernidad y progreso se han alternado al compás de las modas intelectuales sin enraizarse realmente en las realidades latinoamericanas. Estos fueron inadecuados para provocar verdaderos procesos de modernización. Por el contrario: con frecuencia sólo condujeron a una modernización parcial, que no sólo no eliminó las deficiencias estructurales del pasado, sino que en parte las potenció. Debe recordarse: fueron las reformas del suelo liberales del siglo XIX las que, en contraste con las intenciones originales, fortalecieron los latifundios. Tampoco fueron capaces de embarcarse en la realidad propia y de ver algo más que sólo una humilla-

ción, que debía dejarse atrás lo más rápido posible. La famosa frase final de Sarmiento en su último libro, “alcanzaremos a los Estados Unidos (...) Sea-
mos Estados Unidos” (Gómez-Martínez 1990), no permitía otra solución que la adopción completa de otra cultura.

Ello ofrecía una solución tan precaria como el “Facundismo”, con lo cual la “barbarie” de los caudillos brutales, lamentada por Sarmiento, fue enaltecida a un rasgo positivo de los argentinos... y de los latinoamericanos (Aguirre, 2002). El regreso a lo telúrico, la evocación de una “hispanidad” pre-moderna, la glorificación de lo natural, todo ello no abría la posibilidad de armonizar las tradiciones propias con las demandas de un proceso de modernización, ni la de llevar a una modernidad que no siempre volviera a terminar en crisis profundas y cambios discursivos radicales. Así, en lo que tocaba a la valoración de la capacidad de alcanzar un desarrollo propio y autónomo, se oscilaba entre una himnica auto-sobreestimación y una profunda desesperación. Los enfoques de desarrollo en latinoamérica variaban constantemente entre imitación y autonomía, y la autoestimación variaba entre resignación y euforia – lo cual continúa siendo así.

Este ciclo todavía no acaba, como Whitehead (2002, pp. 53-57) lo supone y espera. La fase de “la política de adaptación” -un término que en su precisión nada deja que desear y que sugiere nuevamente que un desarrollo y una modernización exitosa solamente son imaginables como una adopción de normas y estándares externos (que de ningún modo son universales)- está terminando.

Los pobres resultados económicos y sociales de la “adaptación” preparan el camino para una coyuntura que se concentra nuevamente en los valores propios y la tradición. Sin embargo, en eso no hay nada que no haya fracasado ya alguna vez en el pasado: un regreso hacia políticas populistas y una clara delimitación negativa frente a los Estados Unidos, que en el pasado tampoco fueron una solución.

Concluyendo, se puede fortalecer la suposición formulada al principio de que el desarrollo social en América Latina ha quedado muy por detrás del desarrollo económico, y que éste, a su vez, ha quedado muy por detrás de su potencial, y que ambas situaciones están muy relacionadas al fallido intento de compatibilizar los conceptos de desarrollo importados del extranjero con las peculiaridades sociales y culturales del subcontinente. La creación de conceptos propios se limitó a coyunturas históricas singulares, a veces se orientó hacia el pasado, ignorando proyecciones hacia el futuro, o se quedaron presas a mitad del camino, fracasando a causa de sus propias contradicciones y expectativas exageradas.

Bibliografía

Aguirre, A. A.

- 2002 Lo superficial y lo profundo en “Nuestra América”, <http://www.dignidadargentina.com.ar/Aportes/LoSuperficial.htm>.

BID

- 2000 Desarrollo más allá de la economía. Progreso económico y social en América Latina, Informe 2000, Washington, D.C.

Boeckh, A.

- 1981 Renta del suelo y Estado: Argentina y Venezuela en los siglos XIX y XX, en: Flichman, Guillermo (ed.): Renta del suelo y economía internacional, Ámsterdam, 233-302.

Boeckh, A.

- 1985 Dependencia und kapitalistisches Weltsystem, oder: Die Grenzen globaler Entwicklungstheorien, en: Nuscheler, Franz (ed.): Dritte Welt-Forschung, Opladen, pp. 56- 74.

Boeckh, A.

- 2001 Como hacer compatible lo incompatible. La miseria del progreso en América Latina, en: Thiel, R. E. (ed.): Teoría del desarrollo. Nuevos enfoques y problemas, Caracas, pp. 269-279.

Boeckh, A.

- 2000 Lateinamerikanische Entwicklungsvorstellungen zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit: Historische Erfahrungen und künftige Perspektiven, en: Mols, M./Öhlschläger, R. (eds.): In Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert. Lateinamerikas Entwicklungserfahrungen und -perspektiven, Frankfurt am Main, pp. 27-44.

Boeckh, A.

- 2002 Entwicklung im Zeitalter der Globalisierung. Befunde und Fragen mit Blick auf Lateinamerika, en: Birle, Peter et. al (eds.): Globalisierung und Regionalismus. Bewährungsproben für Staat und Demokratie in Asien und Lateinamerika, Opladen, pp. 231-254.

Burns, B. E.

- 1980 The Poverty of Progress, Berkeley.

Cardoso, F. H.

- 1995 Brasilien, Land der Zukunft?, en: Sevilla, R. / Ribeiro, D. (ed.): Brasilien. Land der Zukunft, Bad Honnef, pp. 15-26.

Carpentier, A.

- 1992 El recurso del método, México.

CEPAL

- 2002 Globalización y desarrollo, Santiago de Chile, www.cepal.cl.

Da Cunha, E.

- 1980 Los sertones, Caracas.

- Darío, R.
1991 *Esencial*, Madrid.
- Davis, W.
1987 *Religion and Development: Weber and the East Asian Experience*, en Weiner, M./ Huntington, S. (ed.): *Understanding Development*, New York, pp. 221-280.
- Eisenstadt, S. N.
2002 *The First Multiple Modernities: Collective Identities, Public Spheres and Political Order in the Americas*, en: Roninger, Luis/ Waisman, Carlos A. (eds.): *Globality and Multiple Modernities. Comparative North American and Latin American Perspectives*, Brighton, pp. 6-28.
- Fals Borda, O.
1973 *El hombre y la tierra en Boyacá*, Bogotá.
- Gómez-Martínez, J. L.
1990 *Sarmiento y el Desarraigo Iberoamericano: Reflexiones ante una actitud*, <http://www.ensayistas.org/jlgomez/estudios/sarmiento.htm>.
- Instituto Panamericano de Geografía y Historia (ed.)
1986 *El pensamiento latinoamericano en el siglo XIX*, Mexico.
- Irazabal, C.
1974 *Venezuela esclava y feudal. Estudios de la historia venezolana*, Caracas.
- Jansen; Marius B.
1980 *Japan and Its World. Two Centuries of Change*, Princeton.
- Langley, L. D.
1988 *The Banana Wars. United States Intervention in the Caribbean, 1898 - 1934*, Belmont, Cal.
- Mansilla, H. C. F.
2000 *Lateinamerikanische Identität im Zeitalter der Globalisierung*, en: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 1/00, pp. 101-122.
- Mariátegui, C.
1971 *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Lima.
- Marichal, C.
1988 *Historia de la deuda externa de América Latina*, Madrid.
- Martí, J.
1977 *Nuestra América*, Madrid.
- McGreevey, W.P.
1975 *Historia económica de Colombia 1845-1930*, Bogotá.
- Michaud, Th. M.:
1993 *The paradox of freedom in Latin American positivism*, en: *Revista Interamericana de Bibliografía* 34:2, pp. 219-230.

Morse, R. M.

- 1996 The multiverse of Latin American identity, c. 1920-1970, en: Leslie Bethell (ed.), *Ideas and Ideologies in Twentieth Century Latin America*, Cambridge, pp. 3-132.

Pérez Vila, M.

- 1976 El gobierno deliberativo. Hacendados, comerciantes y artesanos frente a la crisis 1830-1848, en: Miguel Izard, (ed.): *Política y economía en Venezuela 1810-1976*, Caracas pp. 39-89.

Peukert, D. J. K.

- 1986 Anhelos de dependencia. Las ofertas de anexión de la República Dominicana a los Estados Unidos en el siglo XIX, en: *Jahrbuch für Geschichte, Staat und Gesellschaft Lateinamerikas* 23, pp. 305-330.

Ramos, J. R.

- 1996 Poverty and Inequality in Latin America: A Neostructural View, en: *Journal of Interamerican Studies and World Affairs* 38: 2/3, pp. 141-157.

Ramos, J.

- 1989 *Desencuentro de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*, México.

Rangel, C.

- 1987 *The Latin Americans. Their Love-Hate Relationship with the United States*, New Brunswick etc.

Ribeiro, J. U.

- 1991 *Viva el pueblo brasileño*, Madrid.

Rodó, J. E.

- 1986 *Ariel*, Bogotá. (primera edición 1900).

Rodrigues, J. H.

- 1965 *Brazil and Africa*, Berkeley.

Roninger, Luis/ Waisman, Carlos A. (eds.)

- 2002 *Globality and Multiple Modernities. Comparative North American and Latin American Perspectives*, Brighton.

Salisbury, R. V.

- 1989 *Anti-Imperialism and International Competition in Central America*, Wilmington, Del.

Santana, J.

- 2000 El problema de la modernidad en América Latina; una aproximación histórico-sociológica a la contradicción civilización-barbarie, en: *Colección Pensadores Cubanos de hoy*, <http://www.filosofia.cu/contemp/joaquin002.htm>.

Sarmiento, D. F.

- 1993 *Facundo. Civilización y barbarie*, Madrid. (primera publicación 1845).

- Schütt, K.-P.
1980 Externe Abhängigkeit und periphere Entwicklung in Lateinamerika. Eine Studie am Beispiel der Entwicklung Kolumbiens von der Kolonialzeit bis 1930, Frankfurt am Main.
- Steger, H.-A.
1988 Deutschland und Lateinamerika: Gedanken zur Anthropologie gegenseitigen Verstehens oder Missverstehens, in: Jahrbuch für Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas, 25, pp. 831-847.
- Vasconcelos, J.
1925 La raza cósmica, México.
- Weber, M.
1987 La ética económica de las religiones mundiales, Madrid.
- Werz, N.
1991 Das neuere politische und sozialwissenschaftliche Denken in Lateinamerika, Freiburg.
- Whitehead, L.
2002 Latin America as a Mausoleum of Modernities, en: Roninger, Luis/ Waisman, Carlos A. (eds.): Globality and Multiple Modernities. Comparative North American and Latin American Perspectives, Brighton, pp. 29-65.
- Williams, J. H.
1979 The Rise and Fall of the Paraguayan Republic, 1800-1870, Austin.
- Wöhlcke, M.
1989 Der Fall Lateinamerika. Die Kosten des Fortschritts, München.
- Zea, L.
1963 The Latin American Mind, Norman.
- Zea, L. (ed.)
1980 Pensamiento positivista latinoamericano, Caracas.

Notas

- 1 El título proviene del libro: Burns 1980.
- 2 Una antología del liberalismo del siglo XIX es presentada por el Instituto Panamericano de Geografía y Historia 1986.
- 3 Este credo positivista todavía decora la bandera de Brasil.

10

PUEBLOS INDÍGENAS Y DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA

Hacia la construcción de un futuro propio. Resultados de un debate intercultural¹

Rafael Sevilla Paños²
Teresa Valiente-Catter³

10.1 Introducción: un balance previo

Del 2 al 4 de julio del 2004 se realizó en Weingarten, Alemania, un Simposio pluricultural organizado por el Centro de Comunicación Científica con Ibero-América (CCC Tubinga) con participación de líderes indígenas, científicos sociales y miembros de la cooperación internacional. En este artículo se presenta un resumen analítico de los diversos temas expuestos y las ideas centrales de la discusión. El evento consistió de tres paneles: *cultura y desarrollo, política y desarrollo, economía y desarrollo*.

Articulados por la perspectiva de la diversidad cultural en las sociedades latinoamericanas y orientados en resultados de la experiencia práctica así como del análisis de momentos y situaciones claves en su historia republicana, incluidas frecuentes referencias a sus raíces originarias, estos paneles mos-

-
- 1 Esta contribución es un análisis del Simposio pluridisciplinario “Pueblos Indígenas y Desarrollo en América latina. Hacia la construcción de un futuro propio”, realizado en Weingarten (Oberschwalben) del 2 al 4 de julio de 2004, organizado por el Centro de Comunicación Científica con Ibero-América (CCC Tubinga), Alemania.
 - 2 Rafael Sevilla Paños es Director del Centro de Comunicación Científica con Ibero-América (CCC Tubinga), Alemania.
 - 3 Teresa Valiente-Catter, consultora, es Asesora en Estudios Latinoamericanos del Instituto de Pedagogía Intercultural de la Facultad de Ciencias de la Filosofía, Educación, Psicología de la Universidad Nacional y Kapodistriaco de Atenas, Grecia.

traron que el concepto “desarrollo”, componente clave y eje articulador del amplio espectro temático y de la discusión subsecuente, requiere de un renovado replanteamiento. Interrogantes subyacentes centrales del evento fueron: ¿qué significa “desarrollo”? Y, dentro de este contexto, los conceptos de riqueza y pobreza, para cerca del 10% de la población latinoamericana y, en algunos países, de hasta aproximadamente el 50% de sus habitantes, hablantes de una de las 600 y más lenguas indígenas aún vivas en la comunicación cotidiana. ¿Son posibles alternativas de “desarrollo” en el contexto latinoamericano caracterizado por su diversidad cultural y estructuralmente por la exclusión social, económica, política y cultural? ¿Qué podemos aprender de los movimientos sociales en América Latina?

En torno a estas y otras interrogantes surgieron diversas reflexiones cuya complejidad demanda profundización y continuidad del debate teórico orientado a la práctica sobre la base del fortalecimiento del diálogo, un objetivo principal del simposio. Ser sujetos de su propio “desarrollo” desde su cosmovisión, ética y valores es parte y desafío de la agenda indígena. La participación en el evento de líderes y representantes de organizaciones indígenas, un hilo clave en la trama de la discusión, evidenció ser una condición básica en proyecciones conjuntas.⁴

Esta perspectiva de “desarrollo”, resultado de un largo proceso de análisis, encuentra sus raíces, por un lado, en la corriente indigenista, una respuesta al liberalismo del siglo XIX, así como en los movimientos sociales de los años '20 y '30 del siglo XX, como es el caso de los comunistas que “generalmente asumieron la defensa de los indígenas, y muchos líderes indígenas buscaron orientación y apoyo en el movimiento comunista... el debate comunista en Buenos Aires del año 1929 muestra distintas posiciones sobre un problema clave de la realidad social de América Latina (por ejemplo el tema del “indio”, igualmente se introduce el concepto de la cuestión nacional en términos de autodeterminación de los pueblos), que tal vez tienen una relevancia hasta hoy día” (Klaus Meschkat: *Cuestión nacional y alianzas de izquierda en la historia de los movimientos indígenas*). Por otro lado, en el fracaso consecuente del “progreso” luego de casi 50 años de la exportación de la filosofía de “desarrollo” de parte de los países industrializados a través de créditos, cooperación financiera y técnica, bilateral y multilateral, incluidas las ONGs, inicialmente concebidas como organizaciones de base pero, según estudios recientes (Solange Taylor, 2002) muchas de ellas han entrado en un proceso de lineamientos bilaterales, etc. En su conferencia “Experiencias históricas con las importaciones de conceptos del desarrollo o La miseria del progreso en América Latina”, Andreas Boeckh se concentra en cinco ideas bá-

sicas que aquí reproducimos y con las que explica que el fracaso de la importación en latinoamérica del concepto de “desarrollo” se debe a que:

- Se hayan importado a América Latina durante el siglo XIX conceptos de desarrollo y progreso que no eran compatibles con su realidad.
- Élités liberales y positivistas veían en la propia población y su cultura el verdadero obstáculo al desarrollo.
- Éstas entendían por lo tanto al desarrollo como un proyecto que se limitaba a que la sociedad y la cultura se adaptasen a los estándares europeos, y la cual era impuesta como una forma de lucha entre las culturas.
- Por consiguiente, el concepto de la nación excluía a grandes sectores de la población.
- A intentos posteriores de desarrollar conceptos autóctonos de desarrollo y de la modernidad, que han fracasado a raíz de que o miraban hacia atrás, adorando valores premodernos, o se limitaban a una simple postura de rechazo frente a los EEUU, estando traumatizados por sus éxitos de desarrollo y su expansión imperialista.

Frente a este fracaso ¿es posible elaborar alternativas de “desarrollo”? En su exposición “Condiciones macroeconómicas y conceptos económicos alternativos”, Hans-Jürgen Burchardt se detiene en el otro fracaso, “de la otra parte”. Frente a los muchos que consideran el neoliberalismo como estrategia de estabilización económica sostenible en la región, el autor argumenta que “lo que creció en muchos países en los años 90 no fue la economía sino sobre todo la pobreza, la desigualdad y la desinstitucionalización de la política en América Latina... el neoliberalismo (si bien contribuyó a grandes cambios) está perdiendo su legitimidad y al punto de agotarse”.

Desde una perspectiva crítica, Burchardt cuestiona posibilidades de éxito de una estrategia alternativa por sustitución basada en una renovación del neoliberalismo a partir de reformas del Estado y ajustes económicos por componentes sociales. Para el autor aún no existe un nuevo paradigma coherente; encuentra, sin embargo, en esta situación de cambio e indecisión en el rumbo una oportunidad para nuevas iniciativas. En sus palabras: “los movimientos indígenas pueden jugar en este proceso un papel importante. Ellos buscan la economía alternativa sobre todo en la esfera local. Estas iniciativas tienen potenciales esenciales y son prometedoras, pero tienen que sobrepasar obstáculos conceptuales y estructurales y, sobre todo, deben ampliarse con estrategias de una nueva política macroeconómica”.

10.2 Alternativas y posibilidades de “desarrollo”: un proceso de desafíos

Un resultado importante del evento fue el reconocimiento del principio de participación en la construcción de un “desarrollo” alternativo en América Latina. Referirse a alternativas y posibilidades de “desarrollo” es tomar en cuenta el escenario de relaciones que, favorables o no, condicionan el proceso de su construcción. A partir de los temas tratados y de la discusión al respecto, resumimos en tres ideas básicas el aporte del simposio, como base para la continuidad del debate en eventos futuros. En estas tres ideas básicas se resumen las inquietudes y preocupaciones durante el seminario y que a continuación presentamos: el contraste entre voluntad política y realidad vivida; “el buen vivir” y la disyuntiva entre alternativa o fundamento de “desarrollo”; la importancia de las sinergías e interdependencias como una relación recíproca de retroalimentación.

10.2.1 *Voluntad política versus realidad vivida*

De manera general en diversos países de América Latina, la voluntad política se evidencia más que en su voluntad de aplicación en una manifestación declarativa a través de constituciones, legislaciones y firmas de convenios favorables al respeto de los derechos de todos los actores sociales en los respectivos países. Esta intención inclusiva contrasta con la realidad vivida, tanto en los espacios públicos como en diversas esferas de la vida cotidiana, no obstante iniciativas de cambio en la normativa. En las palabras de Romeo Tíu, específicamente con respecto a Guatemala, sin duda extensibles a otros países: “se podría hablar de avances (con respecto al Estado frente al Derecho Indígena), pero también hay que hacer un análisis crítico de esos avances en la realidad y cómo se va logrando el acomodo o reacomodo de esa legislación en los aspectos social, político, económico y cultural del país”. La voluntad política de aplicación se convierte así en un complejo proceso que además de la normativa, por cierto necesaria, requiere de la superación de prejuicios, estereotipos y relaciones de exclusión mediante la construcción y, sobretodo, práctica de actitudes abiertas y la construcción de objetivos comunes.

Dentro de este contexto, el derecho a la educación básica de los niños y las niñas en edad escolar está legislado en toda la región. Algunas cifras recientes contrastan, sin embargo, con la normativa. En Nicaragua, por ejemplo, 19 de cada 100 niños y niñas mayores de 6 años no acceden a la escuela; 36 de 100 niños/as terminan la escuela primaria (el 9% del área rural); el 44.2% de cada 100 niños, niñas y adolescentes son trabajadores y de ellos el 51.7% no

asiste a la escuela; 40 de cada 100 jóvenes y adultos del área rural son analfabetos sobre todo en las Regiones Autónomas y en poblaciones rurales bilingües.

Observamos los distintos niveles de educación y constatamos que ya en los primeros grados, y en adelante, se practican formas autoritarias de aprendizaje basadas principalmente en la enseñanza frontal, la memorización y repetición de contenidos ajenos a las experiencias cotidianas de los alumnos y alumnas. A esto se suma que en regiones principalmente rurales la enseñanza se realiza en una lengua, el castellano, que poco o nada entienden los niños y las niñas al empezar la escolaridad y que en algunas zonas, distritos y/o comunidades representan hasta el 90%. Reflejando diversas realidades pedagógicas estas cifras expresan en mayor o menor grado situaciones semejantes en otros países latinoamericanos.

De igual forma, en el marco de los derechos humanos, la violencia doméstica ha dejado así mismo de ser “invisible” y entrado en un proceso de “visibilización” desde iniciativas de la propia población afectada, si bien a partir de fuertes impulsos externos que encuentran eco en “procesos (emancipatorios) ya existentes (más) que como la imposición de nuevas ideas, totalmente ajenas” (Juliane Ströbele-Gregor: “Cultura indígena y derechos de la mujer”).

El tema de los derechos de la mujer es un aspecto sensible que demanda diálogo y profundización. Explicaciones culturalistas magnifican conceptos indígenas, entre otros, los de “complementariedad” y “reciprocidad”, desligándolos de vivencias cotidianas de desigualdad e inequidad, existentes en relaciones intra e interculturales. Sobre la base de las diferencias de género uno de los resultados de la discusión fue la necesidad de analizar sus fundamentos culturales y cómo/cuándo la diferencia se convierte en desigualdad, así como profundizar las raíces de ésta a fin de elaborar propuestas desde una perspectiva de diálogo intercultural en el contexto de los Derechos Humanos, la equidad y democracia.

10.2.2 El “buen vivir” – *alli káusai, súmac káusai*: ¿alternativa o fundamento de desarrollo?

¿Quién no quiere tener un “buen vivir”? ¿Qué es el “buen vivir”? Estas preguntas se filtran agudamente, entre otras, después de leer de un tirón la exposición de Carlos Viteri Gualinga “Visión indígena del desarrollo en la Amazonía”, y quedamos fascinados.⁵ Una segunda lectura del texto nos invita a la reflexión de las ideas allí vertidas.

Hay evidentemente tantas formas del “buen vivir” como culturas existentes. Cada cultura tiene una idea de lo que significa el “buen vivir” y desarrolla las estructuras, los conocimientos, herramientas y valores necesarios que le dan soporte en su continuidad y transformación. En la región amazónica del Pastaza, Ecuador, el “buen vivir” se fundamenta, según Viteri, en el pacto entre diversos escenarios naturales necesarios para la vida y, dentro de este pacto, la utilización o manejo de los recursos: “los rituales agrícolas de la siembra que se practican constituyen pactos de alianza para la vida, y que se establece mediante el diálogo con el espíritu de la tierra. Los asentamientos humanos, el uso del suelo en varios casos mantienen sistemas itinerantes, y están en función del mantenimiento y la protección de la biodiversidad agrícola y del bosque, propiciando una permanente recreación de dichos lugares, evitando sobre-explotación de recursos y deterioro o contaminación ambiental... La práctica social de esta visión sobre la vida y el cosmos resulta fundamental en la dinámica de la construcción del *alli káusai*”.

De otro lado, desde la perspectiva del autor también pueden existir situaciones de pobreza. Pero éstas son consideradas pasajeras. El vocablo quechua *mútsui*, pobreza circunstancial, es indicador de un desequilibrio social, si bien superable a partir de los propios instrumentos indígenas; en palabras de Viteri: “la solidaridad y la reciprocidad que caracterizan la economía y la cultura de la sociedad indígena resultan la mejor respuesta al *mútsui*. Por ello el *mútsui*, es decir este estado de pobreza, es concebido culturalmente como algo circunstancial y no crónico como la pobreza generada por el desarrollo”.

En el marco de este análisis, y complementando las ideas de Viteri, viene muy a propósito mencionar para la región andina central cordillerana el vocablo quechua *waqcha*, que también significa pobreza pero ligado principalmente a la persona sin familia. Crónicas y Vocabularios del siglo 16 sugieren que en la sociedad andina prehispánica no había temor mayor que el de convertirse en *huaccha*, la persona sin parientes, sin hijos. Los fundamentos y la seguridad de la supervivencia, - ¿tal vez en el pensamiento de Viteri del “buen vivir”? -, dentro de la lógica andina de la reciprocidad y cooperación mutua tienen su origen en los antepasados cuyos beneficios son retribuidos mediante ceremonias y ritos de propiciación en fechas establecidas, a través de una red de obligaciones mutuas que trascienden los límites del ciclo vital y generacional. Una idea central del culto a los antepasados: si él/ella no hubiera existido, tampoco yo existiría hoy, es vigente actualmente. El moderno vocablo *waqcha* describe igualmente al pobre y huérfano de familia.

El *huaccha*, considerado pobre por su dependencia de la benevolencia de la comunidad, carece de familia, por tanto de derechos si utilizamos un vo-

cable moderno, por no formar parte de una red de beneficios e interdependencias familiares al corto, mediano y largo plazo, mediante ceremonias de propiciación más allá del ciclo de vida individual. ¿Era el *huaccha* un marginado social si bien materialmente atendido por la comunidad? ¿Tenía el *huaccha* un “buen vivir”? ¿Era un o una *huaccha* posible candidato/a de matrimonio para las familias “normales”? ¿Se podía superar el estatus de *huaccha*? ¿Cómo? ¿Cuál era el futuro del *huaccha*? ¿Existía el futuro?

Estas preguntas constituyen aún un espacio poco explorado en la investigación andina. Una tendencia general en la etnología andina afirma que el pasado es lo importante como modelo de vida - ¿“del buen vivir”? - ¿Es que el futuro debía ser una reproducción del pasado? En vocabularios quechuas actuales para los Andes Centrales el vocablo *q'ipa* significa “detrás, atrás” y también se le utiliza para expresar “futuro”. El vocablo *ñawpaq* significa “delante, adelante” e igualmente se le utiliza para señalar acontecimientos pasados. Es decir, lo que está delante de nosotros es el pasado, lo que se conoce y sirve como modelo de permanencia, y lo que está detrás es el futuro, lo que no se conoce, por tanto no se puede anticipar ni reproducir permanencias. ¿Qué podemos aprender desde esta perspectiva para realizar proyecciones al mediano y largo plazo en sociedades modernas multiculturales, enREDadas y de cambios vertiginosos en el conocimiento, la ciencia y la técnica?

Carlos Viteri nos explica la superabilidad de la situación *mútsui* desde las herramientas indígenas. Su mismo planteamiento nos sugiere que se trata de una situación transicional. ¿Qué instrumentos son necesarios, sin embargo, orientados al análisis y a proyecciones al corto, mediano y largo plazo en sociedades de tradición oral en el contexto del actual mundo globalizado moderno y de alta competitividad? Intuyendo, pero sin arriesgar idealizaciones, el autor afirma “el proceso indígena demuestra que es posible construir el “buen vivir” recreando los propios paradigmas, inclusive adoptando dinámicas económicas y conocimientos exógenos y adaptándolos a las exigencias y realidades actuales y futuras, sin sacrificar las bases locales de subsistencia y, al contrario, optimizando su manejo y fortaleciendo las capacidades autónomas e interdependientes de resolución de necesidades”. Esto es, sin duda, un reto y una invitación a la reflexión conjunta desde una perspectiva orientada a proyecciones con enfoque en las diferencias, incluida la visión autónoma de desarrollo.

10.2.3 Sinergías e interdependencias: una relación recíproca de retroalimentación

Los resultados de algunas experiencias prácticas en proyectos de cooperación afirman la importancia del principio de participación tomando en cuenta la visión indígena respecto del concepto de “desarrollo”, así como la necesidad de fomentar relaciones sinérgicas orientadas a objetivos comunes. En su ponencia “Estrategias agroecológicas, gestión de riesgo y seguridad alimentaria”, Alois Kohler constata a partir de sus experiencias prácticas una situación globalizada que repercute en las regiones rurales donde convergen procesos campesinos de adaptación a las coyunturas, el crecimiento de la población y, por tanto, la presión sobre los recursos naturales.

Dentro de este contexto el autor se pregunta ¿cuáles podrían ser las alternativas y cuáles son los potenciales a desarrollar en el futuro? ¿Cuáles son los patrones y visiones para una economía/agricultura sostenible y rentable? El autor encuentra difícil desarrollar estrategias locales y regionales exitosas en condiciones cada vez más desfavorables para la economía local y la agricultura campesina. De otro lado, reconoce la necesidad de elaborar estrategias alternativas inclusivas, es decir, involucrando diversos actores nacionales e internacionales dentro de una red de intereses comunes.

Dentro del contexto de intereses comunes una experiencia alternativa de “desarrollo” a pequeña escala presentada por Dierk von Drigalski en su ponencia “Comercio equitativo y producción orgánica”, sugiere posibilidades en el ejemplo de iniciativas comerciales orientadas en la equidad a través del apoyo en Ecuador a cooperativas de pequeños productores indígenas productores de banano orgánico y que lo exportan a la Unión Europea aprovechando su legislación favorable a estos productos.

Al autor no se le escapan las limitaciones que conlleva, por un lado, la producción de fruta orgánica, cuyo mercado es relativamente pequeño y, por otro lado, su carácter local dependiente de iniciativas externas, por falta, entre otras, de políticas internas favorables a su comercialización en el mercado interno y regional. No obstante, este ejemplo es una muestra de la importancia de crear relaciones interdependientes a partir de necesidades comunes que potencien capacidades existentes dentro de estructuras macroeconómicas, superando límites locales.

Un claro ejemplo de convergencia en objetivos/necesidades comunes presentado por Lioba Rossbach de Olmos en “Organizaciones indígenas y experiencias de cooperación a nivel internacional en el caso de COICA/Alianza del clima”, parte de la preocupación por la preservación del clima del planeta,

problemática que afecta a todos sus habitantes. La Alianza del Clima es una alianza entre municipios europeos y pueblos indígenas de la Cuenca Amazónica. Su filosofía se fundamenta en la idea de que “los pueblos indígenas, al defender las selvas tropicales como base de su existencia, contribuyen también a la protección del clima siendo los bosques sumideros naturales de los gases invernadero”.

Para la autora, la puesta en práctica de este proyecto implica:

- El apoyo a los pueblos indígenas a nivel internacional en el reconocimiento de sus derechos fundamentales.
- El apoyo de proyectos autogestionados como expresión concreta de solidaridad.
- La ayuda política... (o sea) un compromiso firme con las reivindicaciones indígenas.

Estas implicancias se encuentran, sin embargo, condicionadas por la creciente explotación de hidrocarburos en la Amazonía a través de concesiones petrolíferas ubicadas en territorios indígenas. La necesidad de actividades sobre el tema del petróleo a varios niveles incluyen “el apoyo a un diálogo tripartito sobre el petróleo entre COICA, la industria petrolera y los gobiernos, acerca de los peligros y posibles soluciones en relación con la explotación del petróleo... asimismo medidas de capacitación para líderes indígenas...” Coordinación, definición de prioridades e implementación de actividades constituyen, según Rossbach de Olmos, los desafíos más importantes considerados en todo caso como un proceso y una oportunidad de aprendizaje mutuo.

Finalmente, pero no por último, y dentro del contexto de las alternativas, Mateo Martínez, Secretario General del Fondo Indígena, expuso una propuesta de creación de una universidad desde la perspectiva indígena, en gestación desde hace 27 años, si bien en aquel tiempo la iniciativa se centraba en la edificación del local, y que ahora se plasma en un planteamiento conceptual, en proceso de revisión, como alternativa en el marco de la educación superior y en atención a una educación que responda a las características, necesidades y expectativas de los pueblos indígenas.

Cinco áreas prioritarias implementaría la Universidad Indígena:

- Derechos indígenas
- Educación intercultural bilingüe
- Gestión del desarrollo

- Salud, interculturalidad y ambiente
- Lenguas amerindias

Para Martínez la contribución de la implementación de estas áreas tiene cuatro grandes desafíos:

- La construcción de sociedades de información y comunicación mediante el diálogo de saberes.
- La forja conjunta de capacitación de los pueblos indígenas.
- El desarrollo de la capacidad de concertación y negociación.
- El fomento de desarrollo con identidad.

Estos desafíos, de otro lado, están acompañados de otros retos en el orden conceptual, aún por resolver. Uno de ellos es la interculturalidad que, a decir de Martínez, y con legítima razón, no es - ni debe ser - patrimonio de y para los indígenas. La interculturalidad, concepto central y sensible en sociedades multiculturales caracterizadas por la exclusión como la latinoamericana, requiere de modalidades flexibles, donde el disenso sea expresión de relación, y no paralelas, donde un malentendido del concepto de consenso pueda llevar al autoaislamiento. El autor enfoca la importancia y necesidad de la cooperación de centros asociados para la reflexión y aplicación de conceptos innovadores en el marco de una educación indígena, incluida la educación bilingüe intercultural, muy criticada por ser frecuentemente entendida como traducción de contenidos, como lo manifestara María Teresa Zapeta en su exposición “Pueblos indígenas y relaciones de género en Guatemala”.

10.3 Reflexiones finales

A partir de resultados de la práctica concreta y de investigaciones sociales, políticas y económicas, base importante en el intercambio de experiencias e inquietudes de los participantes en el seminario, el diálogo interdisciplinario, intercultural e intergeneracional fue su característica principal. El aprendizaje recíproco, condición básica de reflexión, innovación y transformación contribuye a la formación y práctica de actitudes abiertas hacia la diferencia y la disposición desde ella a la creación de consensos orientados - y aquí acuñamos un nuevo concepto - al desarrollo del “buen convivir” en oposición a la “soledad paralela” (Will Kymlicka, 2002).

El “buen convivir” implica interdependencia y la necesidad de un proceso de superación de modelos dicotómicos de interpretación de la desigualdad e inequidad en las relaciones de asimetría y exclusión bajo la oposición

indígena/occidental. Un modelo dicotómico, atractivo para la interpretación, corre el riesgo de simplificar y estandarizar características supuestas en la otredad, legitimando, por un lado, posiciones y juicios de valores de superioridad y de dominación y, por otro lado, apelando a mecanismos de defensa cultural recurriendo a autenticidades, purismos y/o idealizaciones. De esta manera se pierde de vista que las culturas son modelos abiertos y, por tanto, dinámicos, cuyo desarrollo se alimenta precisamente de la diversidad y que permanentemente incorporan todo aquello que les sirve, las sustenta y mantiene en movimiento.

La diversidad cultural, tan normal y necesaria en el desarrollo de las culturas, sistemas abiertos a lo largo de su historia, por mucho tiempo encubierta bajo las tendencias ideológicas en la construcción de sociedades homogéneas en el marco de los estados nacionales, es redescubierta y reivindicada como una condición básica en la internacionalización moderna de demandas y expectativas individuales, colectivas y societales. La realidad multicultural, si no de todas sí de una gran mayoría de las sociedades actuales en los diversos continentes, revela su evidencia cotidiana y es afirmada por la globalización cuya irreversibilidad es enfatizada por Neville Anderson (2002) y que la enfoca en el caso de África como una posibilidad de comprender de una manera más consciente el riesgo de regresar a un tipo de tribalismo en el cual sólo se piensa en términos de pequeños grupos, representando movimientos particulares con características fundamentalistas. Esto sería un retroceso contrario a las demandas del mundo moderno que exigen tolerancia y apertura orientadas al “buen convivir”.

En este sentido coincidimos con Theodor Rathgeber cuando en “Conceptos y experimentos indígenas de desarrollo sostenible” afirma la capacidad enorme de muchos pueblos indígenas (en Colombia por ejemplo) para sostenerse como culturas diferentes al utilizar “métodos y criterios (que) ya no son relacionados exclusivamente con el pasado sino que reflejan las circunstancias reales de la sociedad nacional y de un medio ambiente que ha sufrido cambios, a veces dramáticos y desde hace ya décadas, (así como también reflejan) la voluntad... por ganar nuevos espacios sociales...”

Para el caso de Bolivia, Paulino Guarachi Huanca nos menciona en su exposición “El camino hacia la construcción del destino y futuros propios” los hitos más importantes en la lucha de los pueblos indígenas y campesinos:

- La apertura democrática.
- Dignidad, tierra y territorio.

- Los 512 años de resistencia de las naciones originarias y pueblos indígenas.
- El desarrollo con identidad.
- La educación y salud intercultural.
- La participación política (instrumento político).
- La asamblea constituyente.

Estos hitos son, sin duda, elementos de base y estimulantes para la continuidad de un diálogo orientado a la puesta en práctica de enfoques hacia la construcción cooperativa de objetivos comunes y, por tanto, de alternativas de desarrollo en América Latina bajo el principio de participación. Esto implica, en términos de las relaciones interdependientes orientadas al “buen convivir” basado en el ejercicio de los derechos humanos y la equidad, pasar por un proceso de desmitificación de modelos de “desarrollo” norteamericano-eurocentristas, así como de la idealización de conceptos indígenas que contrastan con experiencias cotidianas vividas.

El movimiento indígena en América Latina no se encuentra al comienzo. Foros, organizaciones, instituciones aliadas, investigaciones, proyectos autogestionados son indicadores de avance y cooperación en un proceso de fractura que replantea el “para”, caracterizado en los proyectos de desarrollo fundamentados en la idea anglosajón-eurocentrista del concepto de “progreso”, para dar paso a la perspectiva del “desde” dentro de un contexto de búsqueda. Esta fractura es una oportunidad de aprendizaje recíproco de recreación de principios culturales en la elaboración de alternativas de desarrollo tomando en cuenta raíces, experiencias y vivencias.

Y a propósito de raíces, al finalizar este resumen analítico sería injusto dejar de mencionar el goce que nos causó Virginia Yep acompañada de su guitarra. Virginia, peruana de nacimiento, con raíces asiáticas y residente en Berlín, nos deleitó con su conferencia “La música indígena como fuente de inspiración en el folklore latinoamericano” y con su guitarra de origen ibérico. Las piezas interpretadas –unas de autores conocidos, otras de cuño propio– dejaron reconocer raíces originarias. Es la maravilla del arte, espacio inagotable de creación, combina experiencias, las compone y recrea con el espíritu de su tiempo.

10.4. Y perspectivas

Esta singular experiencia de diálogo interétnico, intercultural, interdisciplinario e intergeneracional en el no menos singular entorno de la Abadía

de Weingarten que, entre otros tesoros, alberga el mayor órgano del mundo (¡6666 tubos!) ha sentado un precedente que bien puede servir de modelo para ulteriores encuentros. Los asistentes estuvieron de acuerdo en la necesidad de profundizar este diálogo encaminado a redefinir conjuntamente -pueblos indígenas, organizaciones internacionales, gubernamentales y no gubernamentales- el concepto de “desarrollo” a nivel cultural, político, económico y ambiental y, a partir de ahí, a trazar alternativas realistas para superar la situación reinante de exclusión en las poblaciones indígenas con miras a la meta común del “buen convivir” en el mundo globalizado. Concretamente nació la idea de un FORO DE DIALOGO EUROPA - PUEBLOS INDÍGENAS AMERICANOS que tal vez en el marco de la futura Universidad Indígena congre-gue alternativamente en Europa y América a actores destacados para intercambiar y concretar ideas en la solución de esta tarea pendiente, y en sus numerosos desafíos y perspectivas.

Notas

- 4 La presencia de destacados representantes de movimientos e instituciones indígenas en el Simposio es de agradecer al generoso apoyo de la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) que hizo posible su venida.
- 5 Al no poder asistir personalmente el autor, la exposición de Carlos Viteri Gualinga fue leída en público y objeto de vivas intervenciones. En este lugar cabe agradecer al economista ecuatoriano Alberto Acosta su oportuna recomendación. A. Acosta participó desde un inicio en la concepción del Simposio y nos remitió a este texto aparecido en Reinhold E. Thiel (ed.), *Nuevos enfoques para la teoría del desarrollo*, publicado conjuntamente por Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung - Nueva Sociedad - ILDIS (Ecuador) 2001.