

**Historia, racismo  
y educación**

# Interculturalidad, educación y política en América Latina

---

Sonia Comboni Salinas\*

*Las políticas de homogeneización y asimilación cultural aplicadas en las escuelas de los diversos países latinoamericanos han dado como resultado una trayectoria escolar caracterizada por el fracaso escolar especialmente en las poblaciones indígenas del continente. La interculturalidad se analiza como una alternativa en la construcción de una comunicación educativa más fluida y simétrica que responde de manera más adecuada a la realidad profundamente heterogénea y desigual de nuestro continente, es decir, una educación enraizada en y a partir de la propia cultura, que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales diferentes.*

## Introducción

Los estudios realizados durante los últimos años en América Latina revelan que hay notables carencias en términos de resultados en el proceso educativo, especialmente en contextos caracterizados por una diversidad lingüística y cultural. En Guatemala, por ejemplo, se ha constatado que la tasa de repetición entre alumnos indígenas de primaria llega hasta 90%. En Chile la tasa de repetición en primaria en la provincia que cuenta con el mayor porcentaje de población indígena, es dos veces más alta que el promedio

\* Departamento de Relaciones Sociales,  
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad  
Xochimilco, México.

nacional. En Paraguay los alumnos monolingües guaraníes tienen más probabilidades de repetir y son los que más lentamente progresan en el sistema. En Bolivia se ha comprobado que un estudiante de primaria de origen indígena tiene el doble de posibilidades de ser un repitiente respecto de uno no indígena, y en la región los indígenas tienen, en promedio, tres años menos de escolaridad respecto de los no indígenas.<sup>1</sup>

Los datos relativos a la educación entre la población indígena indican que los estados no le han dado la atención necesaria para que ésta responda a las necesidades de aprendizaje de estas poblaciones, hasta hace muy poco excluidas o marginadas del sistema educativo. Todos estos hechos nos llevan a preguntarnos: ¿de qué dependen las disparidades existentes en términos de aprovechamiento de la oferta educativa?, ¿a qué se debe una tan baja efectividad y eficacia del proceso pedagógico entre la población indígena?

Es cierto que el estudiante indígena pertenece a un sector social de la población duramente afectado por condiciones de pobreza, marginación y exclusión, y a un ambiente que con frecuencia no favorece su pleno desarrollo físico y mental, y que carece de un modelo educativo que propicie su desarrollo.

En efecto, es posible constatar que a más carencias en las condiciones de vida, más limitaciones en la oferta pedagógica, lo que equivale a menor calidad en la dotación de recursos materiales, la preparación del personal docente, la efectividad de los métodos de enseñanza y la pertinencia de los contenidos educativos.

Más aún, la progresiva extensión de la educación primaria no ha estado acompañada por una revisión de planes, programas, contenidos y métodos, habida cuenta de la creciente diferenciación en la demanda educativa y de la notable heterogeneidad de los estudiantes en el sistema. A esta situación se agregan dos elementos: por un lado, la población indígena es la que ha tenido menos oportunidades de acceso al sistema educativo y, por el otro, vista la falta de pertinencia y relevancia del modelo y el hecho de que éste ha sido diseñado para ser vehiculado exclusivamente a través del español, y con contenidos muy ajenos a sus propias realidades culturales, la expulsión de los niños y las niñas indígenas del sistema ocurre muy pronto.

De esta manera, se ha mantenido la aplicación de estrategias educativas uniformes para una población que, en muchos casos, se caracteriza por un alto grado de diversidad lingüística y cultural, pese a que los resultados hayan sido insatisfactorios

---

<sup>1</sup> Datos organizados a partir del informe del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS): [www.uis.unesco.org/en/news\\_p/news14.htm](http://www.uis.unesco.org/en/news_p/news14.htm)

tanto respecto a la eficiencia interna del sistema educativo (altas tasas de repetición y deserción) como del nivel de aprendizaje logrado y su relevancia social: se aprende poco y mal, y este aprendizaje no corresponde a las expectativas y las demandas de vastos sectores de la población que esperan poder contar con un medio que contribuya a solucionar sus necesidades más apremiantes.

En este sentido, el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a necesidades específicas que permitan el crecimiento de los niños y sus sociedades.

El paisaje social, cultural y comunicacional de la escuela se ha modificado radicalmente y se ha ido tornando más complejo, interesante y desafiante en la medida en que la educación se ha ido democratizando y en que la escuela se ha visto forzada a recibir a alumnos y alumnas diferentes. Todo ello ha hecho que el aula bien pueda ser definida como un espacio de identidades múltiples en el cual se observan diferencias de género, niveles de bilingüismo, creencias, culturas, niveles de aprendizaje e incluso de edades y grados.

Lo cierto es que ahora enfrentamos cada día la diversidad y, de algún modo, lo inesperado, así como una incertidumbre permanente; y, superados ciertos afanes unificadores y homogeneizadores, nos percatamos de que es necesaria una corriente de reflexión que lleve a la modificación sustancial de las prácticas pedagógicas.

Este artículo tiene como objetivo analizar las posibilidades que brinda el enfoque de la educación intercultural como alternativa en la construcción de una comunicación educativa más fluida y simétrica para una realidad profundamente heterogénea y desigual; es decir, una educación enraizada en y a partir de la propia cultura, que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales diferentes. Para su mejor comprensión, el ensayo se dividirá en tres apartados: en el primero se esbozarán algunos elementos de la política asimilacionista que caracterizó gran parte de los siglos XIX y XX, para terminar en las políticas de modernización y de ajuste estructural con sus repercusiones en lo educativo y lo cultural; posteriormente, se analizarán los proyectos de educación intercultural bilingüe, sus formas de implementación y sus diversas modalidades, así como las enseñanzas que surgieron de dichas experiencias, para finalizar con el análisis de las formas en que se construye el conocimiento, y las comprensiones que desde nuestros mundos de vida se organizan en nuestra cotidianidad, ya que es a partir de ésta que podemos leer las diversas realidades locales y globales. Asimismo, se verán las concepciones pedagógicas alter-

nativas que surgen de ella y que le dan sentido y fundamento a una educación pertinente, significativa y de calidad.

### **La educación y la construcción de las naciones latinoamericanas: un breve recorrido a las políticas educativas**

La necesidad de la construcción nacional, dada la gran heterogeneidad de sus poblaciones, llevó a los países latinoamericanos, desde los albores de la vida independiente, a la utilización de las estructuras sociales para tal efecto; de esta manera, la educación fue vista como instrumento de unificación y de integración nacional. De acuerdo con Bonfil Batalla,

el proceso de descolonización fue incompleto en América Latina: se obtuvo la independencia frente a España, pero no se eliminó la estructura colonial interna, porque los grupos que han detentado el poder desde la independencia nunca renunciaron al proyecto civilizatorio de occidente ni han superado la visión distorsionada del país que es consustancial al punto de vista del colonizador. Así, los diversos proyectos nacionales conforme a los cuales se ha pretendido organizar a las distintas naciones, en los diversos periodos de la historia independiente, han sido todos proyectos encuadrados exclusivamente en el marco de la civilización occidental, en los que la realidad de la población indígena no tiene cabida y es contemplada únicamente como símbolo de atraso y obstáculo a vencer.<sup>2</sup>

En este contexto, se busca la asimilación de los indígenas a la cultura occidental, vista como la única viable y posible.

En México, como en el resto de los países latinoamericanos, el sentimiento de que el subdesarrollo se debe a la existencia de indígenas incultos y analfabetos construye una visión del mundo que, junto con la influencia del positivismo, el liberalismo y el darwinismo social, permite que las élites latinoamericanas, a lo largo de todo el continente, emprendan un agresivo proceso de occidentalización de sus sociedades. Con relativamente pocas voces disonantes, las élites políticas, económicas e inte-

---

<sup>2</sup> Guillermo Bonfil Batalla. *México profundo: una civilización negada*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, México, 1990, p. 11.

lectuales opinan que el lamentable estado de las sociedades latinoamericanas es consecuencia inevitable de su inadecuada composición racial.<sup>3</sup> En relación con los indígenas, un aspecto central del debate se daba entre quienes creían en la posibilidad de elevar a aquéllos a la condición de europeos mediante la educación, y quienes, por el contrario, lo pensaban imposible. “La ideología dominante, basada en el liberalismo y el positivismo, consideraba que el elemento indio o indígena no tenía lugar en las nuevas culturas nacionales que se estaban edificando. El Estado y las clases dominantes utilizaron todos los mecanismos posibles para eliminar esas *lacras*, ya que consideraban que ponían en peligro sus posibilidades de transformarse en naciones verdaderamente modernas”,<sup>4</sup> al punto de que se organiza una educación rural que no toma en cuenta a su principal población: la indígena.<sup>5</sup> De esta manera, los gobiernos pusieron en práctica políticas específicas en los campos educativo, cultural, económico y social, destinadas a *integrar* a las poblaciones indígenas a la cultura dominante.

Este hecho implicó un proceso de deterioro y estereotipamiento del indio y/o de su denominación étnico-cultural y lingüística, por lo que se lo asume (y así se vive el mismo indio) subsumido en la categoría socioeconómica de campesino, borrando toda huella, en términos oficiales, de la organización política, sociocultural y lingüística que lo caracteriza, y llevando al silencio de la invisibilidad su presencia real. En este contexto se impulsa una educación “instructiva y civilizatoria” con el proyecto claro de asimilar a los indígenas al conjunto campesino y así, paulatinamente, al conjunto nacional.

En esta situación surgieron diversas experiencias pedagógicas, muchas de ellas de manera clandestina, que buscaban la recuperación cultural de los pueblos indígenas, otras a la sombra de las políticas gubernamentales, y otras impulsadas por diver-

---

<sup>3</sup> Vale la pena hacer notar que la segunda mitad del siglo XIX estuvo marcada por posiciones fuertemente racistas, donde la oposición prototípica entre civilización y barbarie estuvo representada por intelectuales como Domingo Sarmiento, quien la veía como una oposición entre razas. Según Sarmiento, Norteamérica tenía la ventaja de ser una sociedad construida por una raza pura, la anglosajona, que no admitió a los indígenas ni como socios ni como siervos en su constitución social. Ésa fue la base de su éxito, a diferencia de la colonización llevada a cabo por España, que aún no salía de la Edad Media al trasladarse a América, y que absorbió en su sangre una raza prehistórica y servil (Rodolfo Stavenhagen. *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*: El Colegio de México/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, México, 1998, p. 34).

<sup>4</sup> R. Stavenhagen, *op. cit.*, p. 29.

<sup>5</sup> Anne Staples. “Una falsa promesa: la educación indígena después de la Independencia”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.). *Educación rural e indígena en Ibero América*: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, México, 1996, pp. 53-63.

sas instituciones, fundamentalmente la Iglesia católica y el Instituto Lingüístico de Verano.<sup>6</sup> A pesar de ciertos avances en las propuestas educativas, los sectores más desarrollados de la sociedad seguían pensando que los indígenas eran un obstáculo para el éxito del proyecto de progreso y de unidad nacional de los gobiernos. Esta visión va a permear las diversas políticas educativas implementadas hasta prácticamente los años ochenta. La escuela entonces incorpora las visiones dominantes a través de la construcción de un currículum único, organizado y gestionado centralmente, donde, independientemente de las corrientes pedagógicas en boga y aceptadas oficialmente, se la asume como un instrumento civilizatorio, instructor y constructor de la unidad nacional, de una sola visión del mundo: la visión “mestiza”. La escuela permitirá homogeneizar a la población, puesto que sólo así se lograrán alcanzar los valores únicos y las posibilidades de acceso al progreso como bien y patrimonio de todos.

### *La educación para todos: las reformas estructurales*

A raíz de diversos movimientos suscitados en diferentes países, el renacimiento de nuevas demandas, la mayor visualización de las diferencias, las necesidades de crecimiento y de incorporación de la población a los mercados, han surgido varias demandas al sistema educativo. Éste se ha puesto en el centro de las preocupaciones tanto de los organismos internacionales como de los gobiernos nacionales, ya que la educación es vista como el eje sobre el cual es posible construir el bienestar social.

Estas nuevas visiones y corrientes políticas llevan a los estados a un movimiento de apertura. Se trata de renovar el sistema educativo, de hacerlo más flexible, a fin de

---

<sup>6</sup> Surgen programas impulsados y apoyados por organismos internacionales como UNICEF y agencias de ayuda de países como Alemania —a través de la GTZ—, Dinamarca, Suecia y Países Bajos, fundamentalmente, que impulsan proyectos en zonas de alta vulnerabilidad. Destacan en este aspecto las escuelas EB (educación bilingüe) de Ecuador con los Swar, la EB peruana en la zona quechua y el PEIB (Programa de Educación Intercultural Bilingüe) entre los quechuas, aymaras y guaraníes de Bolivia. Son muchos los proyectos impulsados por diversas congregaciones católicas y muchos en el marco de Fe y Alegría, y Cáritas. El Instituto Lingüístico de Verano estuvo presente sobre todo en la gran mayoría de las zonas tropicales de los diversos países de América Latina; su presencia dejó una huella importante tanto por su proceso de cristianización como de normalización de varias lenguas logrados a partir de la traducción de la Biblia, varias de ellas, sobre todo en las zonas amazónicas, de los llanos y sabanas en Centroamérica y en el sureste mexicano. Véase Instituto Lingüístico de Verano (ILV). *Forjando un mundo mejor*: Ministerio de Educación y Cultura/Instituto Lingüístico de Verano, 1955-1975, La Paz, 1975.

que responda a las demandas locales y regionales, de donde la desconcentración de los años ochenta y la descentralización actual conllevan la distribución de capacidades y de decisiones en los diversos niveles del sistema educativo, por lo menos en las declaraciones y en la ley.

A pesar de este planteamiento, más discursivo que real, y en contraste con el pasado, las políticas educativas ya no derivan de las necesidades sentidas en los propios estados, sino que vienen construidas, a título de recomendaciones, por los diversos organismos internacionales que definen las prioridades y el sentido de las reformas. De esta manera, las reformas educativas en América Latina incorporan lineamientos meramente administrativos generados a partir de modelos que no necesariamente reconocen las necesidades locales o regionales ni incorporan ninguna de las discusiones o demandas de las poblaciones locales. Por eso las reformas tienden a relegar totalmente las formas de organización y construcción curricular, que son lo que más fielmente refleja la calidad y pertinencia educativas. Citaremos algunos de los criterios establecidos por el Banco Mundial que son aceptados y puestos en marcha en toda América Latina:

- Descentralización.
- Mayor participación de las familias, tanto en la gestión como en el auto-financiamiento.
- Mayor participación del sector privado y las organizaciones no-gubernamentales (ONG's) tanto en las decisiones como en la ejecución.
- Participación, alianzas y consenso social para la reforma educativa.
- Movilización y asignación eficaz de recursos adicionales para la educación primaria.
- Definición de políticas y prioridades con base en el análisis económico.<sup>7</sup>

Estos criterios dirigen los cambios estructurales que han sufrido las políticas educativas de los diversos países; en éstas, la diversidad y la equidad no son necesarias para la construcción de la calidad. Los problemas centrales están en la rentabilidad y la gestión del sistema.

---

<sup>7</sup> M. Lockheed y A. Verspoor. "El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política". Banco Mundial, ciudad de Washington, 1990, p. 26, e *Informe sobre educación: América Latina*: Banco Mundial, ciudad de Washington, 1996, pp. 117 y 153.

Por otro lado, como consecuencia de las transformaciones modernizadoras del medio rural y de la competencia por territorios en los cuales hasta hace poco los pueblos indios permanecían relativamente aislados, se han producido cambios importantes en la distribución territorial de las poblaciones indígenas, lo cual ha llevado a la *territorialización* de su presencia y al desarrollo de nuevas formas organizativas que trascienden los niveles comunales<sup>8</sup> y se conforman en pueblos,<sup>9</sup> llegando hasta la formación de organizaciones panétnicas que superan a veces el ámbito nacional.<sup>10</sup>

Refiriéndose en términos globales a lo que ha sido la experiencia en todo el continente, Rodolfo Stavenhagen afirma:

El programa expreso de estos grupos, en sus manifiestos, declaraciones y programas, tiene los siguientes puntos comunes: [...] la recuperación de la historia como conocimiento de la resistencia anticolonial; la recuperación y valoración de las lenguas propias como vehículo y expresión de la conciencia colectiva de cada nacionalidad india; la recuperación y afirmación de la racionalidad de cada grupo indígena en sus relaciones con la naturaleza; la formación de una política y de una práctica autónoma en todo lo que atañe a la vida en el interior del grupo.<sup>11</sup>

Las demandas de los pueblos indígenas son cada vez más fuertes y contundentes en lo que respecta a su reconocimiento y a la generación de políticas que los beneficien, entre ellas la educativa —en la cual se exige el reconocimiento de la diversidad

---

<sup>8</sup> “Un hecho que llama la atención en los movimientos y organizaciones indígenas de América Latina, es su salto del nivel local o regional a la escena internacional sin pasar, en la mayoría de los casos, por una escala nacional” (Stavenhagen, 1998, p. 153).

<sup>9</sup> Diego Iturralde G. “Los pueblos indios como sujetos sociales en los Estados latinoamericanos”, en *Nueva Antropología*, vol. XI, núm. 39, México, junio, 1991, p. 29.

<sup>10</sup> “En el transcurso de 15 a 20 años (1960-1980, para la mayoría de los países latinoamericanos) los indios, antes refugiados en los bordes de la agricultura comercial (haciendas, plantaciones) y alejados de los centros rectores [...] se dispersaron sobre toda la geografía y formaron nuevos núcleos de diversas características; y aun cuando todavía conserven una filiación con la comunidad de origen [...] desarrollan una identidad de carácter territorial más amplia, que es común con indígenas de diversos orígenes con los cuales comparten la lengua, los problemas y las esperanzas. Identidades regionales como, entre otros ejemplos, las de los quechua y los aimara en los Andes, los zapotecos y los purépechas, en México, se desarrollan así sobre vastos espacios territoriales cuyo reconocimiento y apropiación simbólica van más allá de la casa, la parcela y los campos comunales, y a la vez los incluyen” (Iturralde, 1991: pp. 29 y 30).

<sup>11</sup> Rodolfo Stavenhagen, 1998, *op. cit.*, p. 149.

y el derecho a un desarrollo—. Tales demandas han tenido que ser atendidas, de manera cuando menos retórica, mediante el establecimiento de ciertos paliativos o políticas que no cambien aún las formas de gestión y aplicación de la tradición educativa ni las políticas asimiladoras que aún subyacen en éstas.

En este contexto, la mayoría de los países de América Latina han tenido que modificar sus constituciones políticas para reconocerse como países multiculturales y plurilingües; de esta manera, se pensó asegurar los derechos culturales, lingüísticos, sociales, políticos, económicos y jurídicos de las minorías o, en su caso, de los minorizados.<sup>12</sup> En el campo educativo, se sientan las bases para luchar por una educación flexible y abierta a las necesidades de las diversas poblaciones, como son las culturales, de conocimiento y las lingüísticas; es decir, luchar por una educación organizada a partir de los diferentes contextos socioculturales y las distintas lenguas, tanto la propia como la oficial.

Evidentemente, los cambios constitucionales o las leyes que de ellos se derivan, no necesariamente suponen una modificación en las políticas explícitas ni en los planes y acciones que conllevan la inercia de años de colonización y occidentalización. Estas políticas han sido operativizadas de manera diferenciada, dependiendo de los países, no únicamente debido a causas socioeconómicas sino, sobre todo, por el número y composición de las poblaciones indígenas y las políticas gubernamentales de integración nacional. Cada país ha organizado mecanismos para tratar la problemática de su heterogeneidad, la cual puede estar legalizada pero no necesariamente reconocida: en países como Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala las reformas han sido más claras y contundentes, y en Colombia, Honduras, Chile y Brasil han sido parciales. En estos países, las autoridades han apostado por la educación como medio para construir un proceso democratizante y más participativo respecto a la diversidad y el derecho a la diferencia.

En México, a pesar de que la educación indígena tiene una larga historia, ésta no ha sido percibida como un camino hacia la construcción de una participación más equitativa y plural; más bien, ha sido tomada como un medio de profundización

---

<sup>12</sup> Recurrí al término “minorización” para referirme al proceso social que ha afectado a todos los pueblos indígenas americanos que, luego de la invasión europea, fueron considerados como sociedades menores. De igual modo, me refiero a éstos como pueblos “minorizados” y no como “minorías”, como se suele hacer, en tanto pueden llegar a constituir verdaderas mayorías poblacionales, como ocurre, por lo menos, en cinco países de América y más notoriamente en Guatemala y Bolivia.

de la asimilación y/o de la integración de los pueblos vernáculos. La organización del sistema educativo y la centralización en la aprobación de los planes y programas y en la elaboración de los mismos, impiden la construcción de programas flexibles y abiertos a las necesidades educativas locales y al reconocimiento de los diversos contextos de aprendizaje.

En este contexto surge la educación intercultural bilingüe como una demanda de los pueblos indígenas y de los diversos movimientos, como el EZLN y otras organizaciones indígenas, y como un medio más para alcanzar la equidad social y el respeto a la diversidad.

El planteamiento de una verdadera educación intercultural bilingüe radica en la posibilidad y capacidad que tengan los pueblos de construir un nuevo currículum que no exprese únicamente las necesidades de conocimiento y comprensión lingüística de estas poblaciones, sino que se construya en los contextos culturales y exprese en ellos los contenidos sistematizados en una organización pedagógica que permita las comprensiones de los mundos de vida de sus poblaciones, y desde esta construcción logre el diálogo con la cultura universal. Las reformas tanto a la ley como a las mismas constituciones no permean las formas mismas de organización y gestión del currículum, en el que subyacen las viejas formas de dominación cultural y de negación de los contextos donde se desarrolla la acción pedagógica. América Latina carece hasta el momento de una política cultural y lingüística clara que permita incorporar en la escuela la enseñanza de las lenguas y cultura vernáculos. Se desconoce el valor de una lengua y las formas de operativización de las culturas locales, las cuales son tomadas únicamente como medio de comunicación y no como portadoras y constructoras de cultura, así como generadoras de identidad, y que en la interacción social y cultural permiten la autoafirmación y la autovaloración, fundamentales para todo ser humano.

La incorporación de las lenguas maternas hasta el momento se ha llevado a cabo únicamente de manera transicional. La escuela, en su forma y su fondo, y a pesar de las declaraciones, no ha cambiado aún y no se ha abierto a las necesidades explicitadas por los diferentes pueblos y grupos indígenas, ni siquiera a las diversas regiones que componen el continente. Las prioridades reales están claramente delimitadas por los criterios establecidos por el Banco Mundial.

### **Diversidad cultural y heterogeneidad: la construcción de la interculturalidad en la escuela**

En la región existen más de cincuenta millones<sup>13</sup> de personas que requieren una educación diferente, pero de calidad mayor, o por lo menos igual, a la que reciben quienes sólo hablan español. Los alumnos hablantes del lenguaje vernáculo necesitan de una escuela que los reconozca como diferentes, los respete como tales y les ofrezca la posibilidad de continuar siéndolo, hecho que de ningún modo implica que desconozcan a los demás. Más bien, a partir del autorreconocimiento, de la autoaceptación y del autorrespeto se podrá generar un clima de entendimiento de las diferencias y de respeto mutuo.

Lo cierto es que, a pesar del afán uniformador, nuestro subcontinente constituye todavía un espacio culturalmente complejo y rico en el cual confluyen casi 400 pueblos indígenas diferentes y alrededor de 300 idiomas, dialectos y culturas diversas, tanto ancestrales como producto de la migración europea y africana.

No está de más recordar que es entre la población indígena donde normalmente se concentran indicadores que dan cuenta de la ineficiencia de nuestros sistemas educativos. Así como existe una correlación positiva entre pobreza y etnicidad indígena,<sup>14</sup> de igual manera debemos tomar conciencia de que los niños y niñas indígenas difícilmente logran completar su educación primaria, que experimentan varias veces, a lo largo de su escolaridad, la frustración de la repetición y que, a menudo, abandonan la escuela después de dos o tres años de haber infructuosamente intentado entenderla y apropiársela, para, a través de ella, acceder a herramientas académicas diversas que les permitan seguir aprendiendo.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Aún no estamos en posibilidad de establecer a cabalidad cuántos indígenas realmente hay en cada país latinoamericano, y debemos contentarnos con la información que inferimos de los censos nacionales de población, a partir de una o dos preguntas que éstos incluyen, a menudo exclusivamente, sobre las lenguas habladas por el entrevistado. Como se sabe, por razones de prestigio social y para no sentirse discriminados en un contexto poco permeable a la diversidad, el entrevistado a menudo esconde su filiación lingüística o étnica. Por ello es válido afirmar que las cifras y los porcentajes de los que damos cuenta constituyen indicadores mínimos de la realidad étnica de la región, pues se basan en los datos ofrecidos por quienes tuvieron la valentía de reconocerse como indígenas o hablantes del vernáculo.

<sup>14</sup> George Psacharopoulos y Harry Patrinos. "Indigenous people and poverty in Latin America. An empirical analysis": Banco Mundial/Estudios Regionales, Sectoriales, ciudad de Washington, 1995.

<sup>15</sup> George Psacharopoulos y Harry Patrinos. "Socioeconomics and ethnic determinants of grade repetition

A pesar de las diversas reformas que ha sufrido, la escuela sigue siendo un espacio ajeno para muchas de las poblaciones que atiende, tanto en las ciudades como en el agro; en ella aún no se han incorporado aprendizajes significativos y pertinentes ni formas de ver y de construir los mundos de vida que permitan el acercamiento y la apropiación de la escuela por estas comunidades. Más bien siguen respondiendo a necesidades marcadas por visiones construidas en espacios muy distintos a los de sus usuarios, de acuerdo con definiciones y políticas que ignoran las necesidades de aprendizaje de las poblaciones que se van a atender.

En esta situación, desde hace ya más de cinco décadas, en algunos lugares de América Latina se ha emprendido la búsqueda de respuestas diferenciadas que realmente respondan a los intereses y necesidades de los educandos indígenas. El sesgo, sin embargo, fue, en primer lugar, lingüístico y, en segundo, antropológico. Es decir, las innovaciones buscaron hacerse cargo de las particularidades lingüísticas y de algunas características culturales de los adultos y niños indígenas.<sup>16</sup> En muchos casos, los maestros que trabajan en zonas indígenas de habla vernácula recurren a la lengua materna de sus educandos, a manera de una “muleta” necesaria para hacer menos dolorosa y difícil la transición del hogar y la comunidad a la escuela. La lengua indígena es utilizada en la comunicación informal dentro y fuera del aula mientras que el español continúa ostentando su estatuto de idioma de comunicación formal y de enseñanza. Este uso espontáneo de muchos maestros que hablan el idioma de los alumnos generó una suerte de educación bilingüe *de facto*.

Estas experiencias llevaron a la construcción de programas de educación bilingüe de manera más sistemática, es decir, planificada. Pero éstos se han desarrollado en el marco de proyectos o programas puntuales y de cobertura reducida.

Ahora, desde México, en el norte, hasta Chile y Argentina, en el sur, se han desarrollado experiencias educativas bilingües de índole y resultados diversos. En el proceso, lo obvio ha saltado siempre a la vista: los niños y las niñas indígenas se transformaban y comportaban de manera distinta cuando en el aula se recurría al

---

in Bolivia and Guatemala”: documento de trabajo, WPS, 1028, Banco Mundial, ciudad de Washington, 1994; y Massimo Amadio, “La repetición escolar en la escuela primaria: una perspectiva global”: documento de trabajo, BIE/UNICEF, Ginebra, 1995.

<sup>16</sup> Luis Enrique López. “El bilingüismo de los unos y de los otros; diglosia y conflicto lingüístico en el Perú”, en Enrique Ballon Aguirre y Rodolfo Cerrón Palomino (eds.). *Diglosia lingüoliteraria y educación en el Perú*: Concitec/GTZ, Lima, 1990, pp. 91-128.

idioma que mejor conocían y utilizaban, o cuando la enseñanza del maestro hacía referencia a lo cotidiano y aprovechaba algunas de las vivencias de la comunidad y de los niños. Cuando la educación incorpora elementos y contenidos pertinentes en los procesos educativos, inmediatamente se generan cambios cualitativos en la educación de los niños.<sup>17</sup>

La educación bilingüe ha seguido caminos diversos en América Latina. Los primeros programas fueron planificados con una orientación de transición y buscaban como meta la asimilación de la población indígena al cauce de la ideología dominante y de la cultura occidental y cristiana de habla castellana. Este tipo de educación recurre a la enseñanza de la lengua indígena como idioma de pasaje o puente hacia el idioma dominante, en tanto promueve un bilingüismo sustractivo.<sup>18</sup> Por ello, a los dos, tres o cuatro años, los alumnos pasan a la educación tradicional vehiculada exclusivamente en español.

Este tipo de educación utiliza sólo ciertos conocimientos del entorno de los estudiantes, pero se refiere más a sus contextos externos y tiene que ver con aspectos de la cultura material, como alimentación, fiestas, danzas y ciertas actividades laborales. No recuperan elementos propios de su cosmovisión ni se construyen a partir de una concepción epistemológica diferente.

Por otra parte, la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo<sup>19</sup> propicia una educación encaminada al pluralismo cultural y busca contribuir a la construc-

<sup>17</sup> Si bien, desafortunadamente, no se ha hecho todavía suficiente investigación en todos los países latinoamericanos en los que se han desarrollado programas educativos, se cuenta con un conjunto de estudios importantes que dan fe de la efectividad de la educación bilingüe. Entre ellos podemos referirnos a evaluaciones de programas experimentales desarrollados en México (por Nancy Modiano en Chiapas, *cf.* 1974. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*: Instituto Nacional Indigenista/SEP, 276, México), en Guatemala (por Stephen Stewart, *cf.* 1983. *The Guatemalan Bilingual Education Project: An Evaluation*: USAID, Guatemala), y en Perú (por Nancy Hornberger en Puno, *cf.* 1989. *Haku yachay wasiman: la educación y el futuro del quechua en Puno*: PEB-P, Lima/Puno, 368 p.; Ingrid Jung con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, *cf.* Ingrid Jung, Javier Serrano y Christiane Urban (eds.). *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada a la educación*: UNA/PEB-P, Lima/Puno, 1989, 511 p.; y por Elsie Rockwell, *cf.* Elsie Rockwell, Ruth Mercado, Héctor Muñoz *et al.* *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas andinas*: Lima/Puno, 1988; Héctor Muñoz "Apreciación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia" (mimeo), UNICEF, La Paz, 1994; Gustavo Gottret *et al.* "Evaluación longitudinal del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe" (PEIB) (mimeo), UNICEF/SNE, La Paz, 1995.

<sup>18</sup> Luis Enrique López. "La diversidad étnica cultural y lingüística latinoamericana", en Héctor Muñoz y Pedro Lewin (coords.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*: UAM-I/INAH, Oaxaca, 1996, pp. 279-330.

<sup>19</sup> Luis Enrique López, *op. cit.*, 1996, pp. 279-330.

ción de una sociedad que acepte positivamente la diversidad cultural y lingüística. Para ello, estos programas recurren a la lengua materna de los niños de manera permanente e interrelacionada con la lengua española de manera que se propicie un bilingüismo aditivo en los educandos. En este tipo de enseñanza la cultura materna desempeña una función fundamental. Por un lado, su importancia reside en la necesidad de otorgarle a este tipo de educación un marco pertinente y relevante; por otro, se apunta a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y, en tal sentido, se opta por una política cultural orientada a la construcción de una actitud intercultural y de un clima similar que no sólo revalore las lenguas y culturas indígenas, sino que las considere como un recurso pedagógico y como depositarias de saberes, conocimientos, actitudes y valores capaces de enriquecer la educación de todos los educandos.

Estas experiencias y el análisis de las mismas permitió ir incidiendo, en mayor medida, en las cuestiones pedagógicas. Paralelamente se inició un amplio debate sobre la función que debía cumplir la cultura materna de los educandos en el proceso, y se acuñaron términos como educación bilingüe bicultural y educación intercultural bilingüe. El primero proviene de la tradición bilingüe norteamericana y fue retomado principalmente por México y algunos países centroamericanos. El segundo es el que ha ido ganando espacio en la actualidad puesto que, a pesar de parecer sinónimos ambos términos, es importante aclarar que cada una de estas denominaciones refleja una comprensión distinta de la cultura en general y una interpretación diferente de los contextos pluriétnicos, particularmente de aquellos que caracterizan a los contextos indígenas latinoamericanos. Por una parte, la distinción tiene que ver con la diferencia entre una visión estática y otra dinámica de la cultura; por otra, está relacionada con la percepción de las sociedades indígenas como enclaves tradicionales y aislados o como realidades en permanente interacción con otras situaciones socioculturales, de las cuales se pueden nutrir para enriquecer su propio proyecto civilizatorio.

No podemos dejar de ver que estas propuestas surgen en el contexto dominante de las hoy llamadas sociedades modernas, que se conforman como sociedades pragmáticas, tecnológicas, diseñadoras y difusoras de esta misma tecnología y saber. Sociedades dominantes como éstas tienden a ejercer una acción pedagógica de imposición de un conocimiento tecnológico acumulado, con fines económicos, políticos, ideológicos y culturales que se orientan a trastocar la organización social de los pue-

blos indígenas, a los que consideran faltos de madurez, atrasados, tradicionales e incapaces de conducirse hacia *el progreso (visión unilineal de un solo progreso)*, la modernidad (eurocéntrica) y una vida socialmente productiva.<sup>20</sup> Esto hace sumamente difícil la construcción de sistemas de educación intercultural bilingüe significativos y pertinentes.

Desde una visión crítica de la educación, el enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación conocimiento-lengua-cultura en el aula y en la comunidad para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones de las comunidades étnica y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. En esta perspectiva se concibe una educación profundamente enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueve un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría y de diglosia,<sup>21</sup> están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto.

### **Interculturalidad y construcción del conocimiento**

La educación intercultural puede convertirse en un instrumento que contribuya a la construcción de un orden social basado en relaciones sociales más simétricas. Esto será posible si logra enfrentar el desafío de construir relaciones educativas más fluidas donde se desmonten las asimetrías que restringen las posibilidades de articular los

---

<sup>20</sup> Edgardo Lander. *América Latina: historia, identidad, tecnología y futuros alternativos posibles*: Venezuela, 1996, pp. 106-134.

<sup>21</sup> La diglosia se expresa en la relación asimétrica y de conflicto que existe entre el español (lengua dominante) y las lenguas originarias (lenguas dominadas) y que define formas de dominación simbólica que abarcan el sentido mismo de la concepción de la persona. En esta relación el español tiene funciones exclusivas en relación con ámbitos centrales como la escritura, la educación, la administración, etc., es decir, cumple las funciones que son de alto prestigio. En cambio, el espacio de las lenguas originarias, dominadas, subordinadas, "arrinconadas", es el de la vida familiar y la comunicación cotidiana; no gozan del alto prestigio que tiene el español ni ocupan funciones como la escritura, la educación y otras; al no reflejarse en ningún espacio de la vida pública, ressignifica el sentido de la dominación interiorizada en un *habitus* y unas prácticas que le dan el sentido de minorización a la propia dominación en la vida cotidiana, al redefinir la función de la lengua, de la cultura y de los beneficios que conlleva el pertenecer a la "otra cultura", lo cual trae como consecuencia, en muchos casos, la negación de lo propio y el mirar al otro como el legítimo otro.

ámbitos de generación de conocimientos y de convivencia que permitan el desarrollo propio de las personas independientemente de su origen social, étnico o de género.

Las culturas humanas comparten particularidades cognoscitivas como base de las actuaciones de cada uno de sus miembros en su desempeño social. Tales orientaciones son verdaderas improntas que configuran un *mundo de vida* que se hace presente para los miembros de él como realidad. Las distinciones que perfila la realidad se expresan en el lenguaje que funciona coordinando entre los individuos la vigencia de ésta, que se legitima a través del reconocimiento que los sujetos hacen de ella y que predispone a su vez a éstos a relacionarse entre sí y con el mundo que los rodea de una manera específica.

Así, los mundos de vida<sup>22</sup> —realidad cultural, en otras palabras— construyen el “conocimiento” que está implícito en nuestras actividades diarias, en la colección de técnicas, información y modos de ser. En estas condiciones, la realidad del conocimiento y los mundos de vida son prácticamente la identidad. Los mundos de vida, de este modo, son construcciones mentales que configuran la realidad en la que actuamos. El significado se construye a través de la experiencia. De aquí se puede seguir con la idea de que los significados coproducidos en la experiencia tienen una consecuencia importante: en un mundo de vida la experiencia se determina recíprocamente a partir de los significados que la orientan. De este modo, se hace patente la idea de que los mundos de vida, realidades culturales al fin, son mundos autorreferidos a los propios significados que generan. Son, en otras palabras, cerrados, puesto que configuran la realidad en virtud de su estructura cognoscitiva. Sus relaciones externas se establecen a partir de acomodaciones mutuas y modificaciones tanto de ellos mismos como de su entorno.

La construcción de mi mundo de vida determina que mi modo de ser en mi cultura sea constitutivo de mi comprensión y de mi posibilidad de comunicarme con éste, por lo que mi comprensión de otros mundos sólo es posible en los términos de mi mundo.

Esta situación se explica mejor en palabras de Bourdieu: mi *habitus*,<sup>23</sup> moldeado

---

<sup>22</sup> Lev S. Vygotsky. *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard University Press, Cambridge, 1978.

<sup>23</sup> El *habitus* en términos de Bourdieu, es una estructura estructurante, es decir, “en tanto que principio generador y estructurador de las prácticas”; “El *habitus* como disposición interna, del individuo o grupo social, a actuar de determinada manera ante situaciones concretas tiene su origen en estas mismas actuaciones delante

a través de mi *práctica*<sup>24</sup> social mediante una sutil pedagogía implícita, y conformado por *principios incorporados*,<sup>25</sup> muchos de los cuales están más allá del alcance de la conciencia, me hacen actuar de un modo que es reconocible sólo en términos de mi cultura y que, definitivamente, me ponen en condición de potencial incomunicación con personas que pertenecen a una diferente. Mi modo de ser en mi cultura es constitutivo de mi comprensión y de mi posibilidad de comunicarme. Incluso, los ámbitos de prácticas que, en el interior de mi cultura, yo comparto con algunos, pero no con otros, condicionan algunas distinciones que sólo son relevantes y comunica-

---

de esas mismas situaciones concretas; en otros términos se origina en la repetición de prácticas sociales dotadas de sentido en un momento histórico determinado que permite la expresión de lo más íntimo del ser histórico cuyo conocimiento se enraiza en la misma historia.”

El *habitus* designa, entonces, las disposiciones durables de los grupos o de los individuos sometidos a sus mismas condiciones o sometidos a los mismos condicionamientos materiales de existencia (George Lienard. “Prime éducation et morale de classe”: Cahiers en Sociologie Urbaine et Rurale, Lovaina, 1971, p. 338). El primer momento de la edificación del *habitus* es el trabajo de interiorización de la objetividad que se efectúa por el camino de las experiencias primeras directas o mediatas, pero siempre convergentes, de una clase o grupo determinado y de condiciones materiales de existencia. Este trabajo de interiorización y de inculcación de la objetividad en y por las prácticas estructuradas por las relaciones de clase, construye el *habitus* como un sistema estructurado de disposiciones durables. Así, el *habitus* se estructura por las prácticas y es, a su vez, estructurante de estas mismas prácticas en una relación dialéctica. Es, entonces, el sistema de valores implícito heredado de la pertenencia a un grupo social que sostiene las prácticas de este grupo en sí mismo. Dicho sistema da cuenta de la continuidad y de la regularidad de los comportamientos. Es una estructura que integra todas las experiencias pasadas; el *habitus* funciona como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes frente a una coyuntura o un hecho producido por la historia y que contribuye a su existencia y a su producción.

La práctica es a la vez necesaria y relativamente autónoma en relación con la situación considerada puntual en lo inmediato, porque ella es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus*, entendido como un sistema de disposiciones durables y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones; hace posible el cumplimiento de tareas muy diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de los esquemas y permite la resolución de los problemas de la misma forma gracias a las correcciones incesantes de los resultados obtenidos.

<sup>24</sup> Para Bourdieu la práctica está condicionada históricamente, es un producto de la historia y, a su vez, hace historia; por ello se puede decir que son prácticas generativas. La práctica contiene elementos estructurantes y estructuradores del *habitus*.

El concepto de práctica que aquí se presenta tiene sus bases en la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu, particularmente en sus obras: *The logic of practice*: Cambridge University Press, 1992; *Choses dites*: Les Éditions de Minuit, París, 1987; *Questions de Sociologie*: Les Éditions de Minuit, París, 1980. La teoría de la cognición a la que se hace referencia proviene del cognoscitivista y epistemólogo chileno Francisco Varela, particularmente de su obra: *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*: Gedisa, Barcelona, 1990.

<sup>25</sup> Hablamos aquí de una concepción *in-corporada* porque, desde la perspectiva que adoptamos, nuestra

bles en esos ámbitos de práctica. Mi comprensión de otros mundos sólo es posible en los términos de mi mundo.<sup>26</sup>

Así, nuestras prácticas incorporan nuestras respuestas, nuestras discriminaciones, nuestras destrezas motoras, etc., las cuales, a su vez, significan una interpretación de lo que es ser una persona, un objeto o una institución en mi ámbito cultural. En suma, las prácticas, que son respectivas de los mundos de vida que habitamos, contienen una comprensión operativa de nuestra cultura, un pre-entendimiento que sirve de base a nuestra actuación en ella.

### **Una pedagogía a partir de la propia cultura**

El dominio cultural, ideológico y político de una cultura sobre otra determinó una clara dirección en el proyecto educativo de la mayoría de los países del mundo, el cual implica el desconocimiento de las formas de organización cognoscitiva de cada cultura y sus mecanismos de construcción del conocimiento.

La interculturalidad no puede considerarse como una comunicación simple o una mera transferencia de contenidos culturales entre dos culturas que eventualmente puede estar obstaculizada por la asimetría social en la relación entre ambas. La lógica de la transferencia de tecnologías —transferencias didácticas de conocimiento— es un intento de comunicación intercultural planteado desde una concepción de la interacción basada en instrucciones que se transmiten de un sistema cognoscitivo a otro, y viceversa. Cuando tal sistema produce resultados insatisfactorios, éstos son definidos como errores. Tal concepción se inscribe en una serie de ambivalencias y antagonismos. Lo que hoy se llama modernización o globalización del conocimiento, puede perfectamente coincidir con la transferencia de contenidos culturales desde

---

forma de concebir la realidad traspasa nuestro cuerpo, forma parte de él, no es sólo un contenido de conocimiento, le da forma a nuestro modo de estar en el mundo. Así, nuestra forma de pararnos y ubicarnos en el espacio social, nuestro modo de hablar, la presentación de nuestra persona ante los demás, etc., manifiesta la comprensión que tenemos de la realidad que vivimos. En esta visión, el conocimiento que tenemos del aprendizaje y del propio conocimiento con el que actuamos en nuestras prácticas es un modo de vivir la realidad en la que estamos.

<sup>26</sup> Gastón Sepúlveda. "Interculturalidad y construcción de conocimiento", en Juan Godenzzi Allegre. *Educación e interculturalidad en los Andes y en la Amazonia*: Centro de Estudios Regionales Andinos Fray Bartolomé de las Casas, Cuzco, 1996, pp. 93-104.

una posición de dominación que, pedagógicamente hablando, podemos denominar instrucción.

La lógica de la transferencia y de la instrucción es fácilmente asimilable a la lógica del poder, a la de la “violencia simbólica”,<sup>27</sup> puesto que, en la medida que se restringe el discurso del otro, se manifiesta con mayor fuerza la legitimidad del discurso instructivo cuyo carácter monolingüe y monocultural es evidente. Si la comunicación se equipara con instrucción, no hay necesidad de considerar las peculiaridades discursivas del otro.

En el sentido, común de nuestras prácticas sociales y educativas, la transferencia de conocimientos supone un sistema de comunicaciones más o menos simple: un emisor, un receptor y, entre ambos, un mensaje codificado. La mera experiencia nos muestra que esta dinámica obvia está sujeta a múltiples insuficiencias: lo que se transmite no es lo que se recibe. Si esto es así, es claro que el esquema comunicacional está montado sobre múltiples confusiones y suposiciones y, sobre todo, en actitudes que en la mayoría de los casos manifiestan un franco etnocentrismo.

En este sentido, es necesario replantear el paradigma de las interacciones entre los sistemas cognoscitivos de individuos que habitan mundos de vida diferentes. Las limitaciones de la noción de transferencia instructiva de contenidos culturales las hemos hecho evidentes en la medida que hemos reconocido la autonomía de los sistemas cognoscitivos en el interior de sus mundos de vida. En estas condiciones, las interacciones entre sistemas cognoscitivos autónomos pueden ser concebidas como conversaciones; esto es, articulaciones simbólicas que son mediadas por acuerdos respecto a los significados que se negocian entre ellas; los resultados insatisfactorios de estas interacciones las llamaremos *incomprensiones*.

Las culturas originarias han desarrollado *un ordenamiento lógico de sus componentes a través de categorías* clasificatorias propias. Los criterios que sustentan estas clasificaciones están íntimamente relacionados con la vida misma de las personas. Si bien no coinciden necesariamente con los criterios que se conocen dentro de la

---

<sup>27</sup> Para Bourdieu y Passeron, toda relación social asimétrica comporta una “violencia simbólica” a través de la cual se ejerce una dominación, en este caso sobre el que recibe la información. “Toda acción pedagógica es, objetivamente, violencia simbólica en tanto que es la imposición de una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario” (Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*: Barcelona, Laia, 1977, pp. 39-108).

cultura occidental, sí responden al propósito de “interpretar la realidad de manera coherente y lógica”.<sup>28</sup>

Por ejemplo, en la cultura aimara los animales se clasifican en principio en dos grandes grupos: *uywa* (animal doméstico/comestible) y *laq'u* (animal silvestre/no comestible). Las plantas se clasifican, según su uso medicinal, en *junt'u* (plantas calientes), para curar las dolencias ocasionadas por el frío, y *thaya/phiirisku* (plantas frías), que curan dolores producidos por el calor. Las piedras se clasifican, según su consistencia y utilidad, en *urqu* (macho) y *qachu* (hembra).<sup>29</sup> La dualidad en la cosmogonía aimara va a permear sus ámbitos cognitivos, formas de ver, de sentir y de percibir el mundo que los rodea, va a reconfigurar su pasado y permitirles visualizar su futuro, es decir, va a configurar mundos de vida propios diferentes en términos culturales, sociales, económicos y de percepción de la naturaleza; va a generar una construcción del conocimiento diferente.

### Interculturalidad y procesos de aprendizaje

El conocimiento no es sinónimo de información. La información es externa a los sujetos, es almacenable y cuantificable en formas diversas. La información designa hechos, comentarios; puede estar contenida en mecanismos sonoros y visuales, inscrita en nuestras agendas y en forma de impulsos eléctricos en computadoras. Guardar información corresponde a lo que el psicólogo Aussebel llama *aprendizajes mecánicos*,<sup>30</sup> que son externos al aparato cognoscitivo del sujeto. El conocimiento, en cambio, se refiere a la constitución misma del individuo y a su historia, resultado de la experiencia interiorizada. El acervo que conforma el conocimiento cultural presente en cada uno de los individuos no es totalmente comunicable en la medida que comporta orientaciones cognoscitivas que derivan de la experiencia en los mundos de vida de la cultura. Mucho del conocimiento cultural permanece ininteligible para los otros; sólo elementos parciales de él pueden ser inferidos e interpretados con

<sup>28</sup> G. Sepúlveda, *op. cit.*, pp. 93-104.

<sup>29</sup> Mauricio Mamani Pocoaca. “Concepción andina sobre el tiempo y el espacio”, en Viviana del Carpio Natcheff (ed.). *Aportes al diálogo sobre cultura y filosofía andina*: Publicaciones SIWA/Consejo del Saber Qulla/Goethe Institut, Bolivia, 1992, pp. 101-132.

<sup>30</sup> Véase Aussebel. *El desarrollo infantil*, ts. 1, 2 y 3: Paidós, México, 1989.

prudencia. Si la información permanece en el mundo objetivo, el conocimiento guarda la subjetividad de las personas.

Pasar de la información al conocimiento supone una incorporación de ésta a los esquemas cognoscitivos del individuo. En la medida en que es incorporada, la información supone una modificación de ella misma y de la estructura cognoscitiva que la contiene. La incorporación de una información siempre comporta una construcción, un proceso activo de movilización de la estructura cognoscitiva que se modifica a sí misma en tanto que modifica la información que incorpora. De este modo, toda información que se incorpora a una estructura mental requiere de una acción cognoscitiva del receptor. Al participar en el centro de conocimiento, el sujeto tiende a redefinir ese conocimiento no como una información objetiva y descon-textualizada, sino como la expresión de un tipo de interpretación y comprensión de la realidad. La información siempre va a ser un dato externo, sin significado y sin la estructura cognoscitiva del receptor, que es quien tiene siempre la clave del mensaje que prolonga sus raíces hasta abarcar toda la cultura del sujeto. Desde esta perspectiva, la pretendida neutralidad y objetividad de la información no es otra cosa que un mito que permite mantener relaciones asimétricas en la comunicación.<sup>31</sup>

Según esta perspectiva, los contenidos de una educación intercultural deben estar relacionados tanto con las categorías culturales y principios clasificatorios de la propia cultura, como con las referidas a otras culturas. La contextualización de los contenidos se convierte en elemento integrante de su construcción, la cual se explicitará en el proceso de apropiación de los mismos. Esto significa que todo proceso de aprendizaje incorpora contenido y contexto.

Los contenidos están relacionados directamente con las competencias.<sup>32</sup> Del

---

<sup>31</sup> Lev S. Vygotsky. *Pensée et langage*: Terrains, París, 1985; y Francisco Varela. *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*: Gedisa, Barcelona, 1990.

<sup>32</sup> Las competencias/perfiles de desempeño se derivan del diagnóstico de necesidades. Las disposiciones de un aprendizaje y el saber hacer se componen de contenido, proceso y contexto. Las *competencias* son el conjunto de capacidades que se manifiestan a través de los desempeños. Se entiende por *capacidades* los conocimientos, destrezas y habilidades que un individuo posee para actuar en una situación determinada. El *desempeño* es un hacer asociado a un comprender que responde a la necesidad de resolver determinados problemas y realizar determinadas acciones. El concepto de competencia recoge la complejidad que posee la satisfacción de las necesidades de aprendizaje en una sociedad diversa y plural, por un lado, y en el mundo moderno, por el otro. El concepto de competencia no es asimilable al de contenidos escolares que expresan de un modo discreto los saberes culturales que van a ser transmitidos y que le dan a los programas de estudio el carácter de meros listados de conocimientos que los alumnos deben adquirir y los profesores impartir. Por otra parte, tampoco es

proceso en que éstos sean abordados y de la relación de los contenidos con un contexto conocido por el educando, se accede a un saber hacer asociado a un conocimiento teórico, o sea al alcance de una determinada competencia.

En este sentido, la actuación simbólica puede verse, parafraseando a Vygotsky,<sup>33</sup> como una zona de construcción de conocimiento en la medida en que los participantes en las conversaciones negocian el sentido de sus respectivas orientaciones cognoscitivas y hacen surgir nuevas realidades culturales. La articulación simbólica requiere “simetría de discurso”, puesto que en la medida en que la relación es asimétrica nos movemos desde la articulación simbólica a la violencia simbólica, a la imposición en el niño, que se convierte en sujeto de pedagogía y nunca llega a desarrollar competencias culturales y sociales más complejas que las que tiene. Este recorrido entre las competencias que el niño tiene y las que puede llegar a tener con la ayuda de un guía experto, y que en los términos de Vygotsky se ha denominado zona de desarrollo próximo,<sup>34</sup> es un espacio de construcción de conocimiento. No es posible que el adulto guíe al niño a alcanzar competencias más complejas si no se consideran durante todo el recorrido las imágenes mentales y culturales que el niño ha desarrollado en el seno de su mundo de vida como base de su desarrollo cognoscitivo.

Desde esta perspectiva, las diferencias culturales y cognoscitivas no son vistas como carencias que deben suplirse con la transferencia de información cultural, sino como potencialidades para la creación de nuevas formas culturales. La diferencia no es un obstáculo para el aprendizaje; antes bien, lo potencia y lo proyecta a

---

asimilable al concepto de objetivo, que define un tipo de “conducta” que los alumnos habrán de adquirir, independientemente de las características y peculiaridades culturales de los estudiantes. En este sentido, cualquier actividad que una persona va a emprender supone una capacidad. Así, por ejemplo, si lo que debe hacer es comprender un texto determinado, se supone que debe poseer, entre otras, las siguientes capacidades: percibir visualmente, decodificar los símbolos escritos, conocer las estructuras gramaticales, reconocer los significados del texto, etc. Cuando varias capacidades son aplicadas a la resolución de problemas en una situación compleja se habla de competencias. En este caso, la lectura comprensiva de un texto es una competencia. A este respecto, véase Comboni y Juárez. *Resignificando el espacio escolar*: UPN, México, 2001, pp. 63 ss.

<sup>33</sup> Véase Vygotsky. *Langage et pensée*.

<sup>34</sup> Vygotsky sostenía que todo niño tiene, en cualquier dominio, un nivel de “desarrollo real” que es posible evaluar examinado su individualidad, y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio. Vygotsky denominaba a esa diferencia entre los dos niveles “zona de desarrollo próximo” y la definía como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados” (Vygotsky, 1978, p. 86). Vygotsky daba a este concepto un sesgo claramente maduracional.

nuevas posibilidades.<sup>35</sup> La investigación cognoscitiva y la experiencia cotidiana muestran que una de las equivocaciones más grandes de los programas educativos es suponer que la información cultural que se transmite en ellos erradica las primeras formas de conocimiento del educando. Las investigaciones realizadas en estudiantes corrientes revelan una situación diferente. En su mayor parte, las primeras concepciones perduran durante toda su vida escolar. Y, aunque reprimidas, cuando el joven ha abandonado la escuela, estas formas tempranas de comprender el mundo vuelven a hacerse presentes de un modo más completo. En lugar de ser erradicadas o transformadas, estas formas se propagan subterráneamente para reafirmarse en situaciones en las que parecen ser las adecuadas.

Esto muestra que la cultura —esto es, el conocimiento incorporado en estructuras de la mente— está siempre presente y permanece a pesar de los intentos instructivos de desplazarla. Sin embargo, las necesidades de aprendizaje que se manifiestan en cualquier grupo humano requieren ser satisfechas y esto supone de algún modo modificar las formas de conocimiento que se manifiestan en los respectivos mundos de vida que habitamos. En todos estos casos, y en la educación en general, se requiere *inventar* espacios en los que, junto con los contenidos *nuevos*, haya lugar para acomodar los esquemas mentales tradicionales y las nuevas formas de conocimiento, así como para las transformaciones de estas formas de conocimiento en esquemas tradicionales. En otras palabras, se trata de la generación de una nueva realidad, de nuevos dominios de conocimiento y de significados para entender nuevas necesidades de aprendizaje no previstas en la tradición.

Dentro de la concepción de la educación intercultural se busca la afirmación de la propia cultura, que permitirá al niño valorar la suya, respetarse a sí mismo y elevar su autoestima, lo que redundará en la formación de una personalidad respetuosa y tolerante frente a las diferencias culturales y lingüísticas existentes en el país.

El enfoque del currículum en esta perspectiva debe apoyar la producción de conocimientos integrados y relacionados con el contexto comunal, social, cultural y lingüístico del educando. Es conocimiento integrado porque se respeta la naturaleza holística de las culturas originarias, y porque, además, la vida en la comunidad no se segmenta.

---

<sup>35</sup> “La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado pero se hallan en proceso de maduración; funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran sólo en estado embrionario. Esas funciones podrían ser descritas como los ‘brotes’ o las ‘flores’ del desarrollo o más bien como los ‘frutos’ del desarrollo.” (Vygotsky, *op. cit.*, p. 86).

En este sentido, la educación intercultural es posible sólo si los estudiantes logran, de algún modo, ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares; con esta integración se hace fácil establecer los ámbitos de competencia sociales en que se requieren unos y otros, e incluso se puede valorar el momento en que el conocimiento tradicional tiene un significado más profundo que el que tiene el conocimiento escolar. Este logro requiere, por supuesto, de una reconceptualización de la pedagogía que significa el abandono de la comunicación instructiva y su reemplazo por una orientación de ayuda a la construcción del conocimiento. Así, la educación intercultural requiere la participación activa de los niños en su propio aprendizaje en una relación de mediación y ayuda con su maestro guía.

La mediación pedagógica es articulación simbólica cuando es capaz de tender un puente entre el conocimiento tradicional del alumno —que incorpora sus necesidades e intereses— y el conocimiento nuevo proveniente de fuentes no tradicionales. En este sentido, el énfasis de la educación intercultural debe estar colocado en la creación de contextos culturales y sociales en los que los estudiantes puedan efectivamente usar, probar y manipular el conocimiento para lograr significados o para crearlos en función de sus necesidades de aprendizaje.

### **Reflexiones y problemas más que conclusiones**

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

Un problema generalizado en todos los países de América Latina es la enseñanza en lenguas originarias, dada la gran diversidad y el poco personal capacitado para ello. En este sentido, la mayor parte de los programas de formación de profesionales bilingües en educación han enfrentado severos problemas que los han llevado, en la

mayoría de los casos, a enseñar en la lengua dominante y proponer a antropólogos o lingüistas para que acompañen a los alumnos en su aprendizaje. Éste es uno de los más grandes retos que enfrenta la educación intercultural bilingüe y para el cual aún no existe una propuesta o respuesta válida.

Evidentemente, la relación entre heterogeneidad cultural y educación no se agota con el problema linguo-pedagógico, aunque siga constituyendo una parte importante de este sistema. Una de las preguntas clave es si se debe privilegiar el habla o la escritura aunque siga reinando la oscuridad sobre las metodologías de la alfabetización básica. También queda pendiente la cuestión de la modernización de las lenguas indígenas/vernáculos para poder trabajar, adecuadamente, los contenidos curriculares; y esto nos plantea el carácter artesanal de las prácticas de la creación de palabras o acuñamientos lingüísticos, así como el análisis y la construcción del discurso.

Una cuestión no resuelta aún en el ámbito teórico y no discutida en el ámbito pragmático es la que tiene que ver con la determinación cultural de los patrones cognitivos y el aprendizaje, puesto que, en general, no se da una reflexión acerca de cómo aprenden el niño y el adulto portadores de culturas distintas. A menudo los maestros, incluso siendo de la misma cultura del grupo meta, se manejan con estereotipos acerca de las características “culturales” de sus alumnos. Por lo cual se piensa que el indígena norteamericano es *silencioso*<sup>36</sup> o el andino *triste*. Así, no se promueve la comunicación verbal ni la actividad física y el juego. Otro estereotipo, al menos en los Andes, es el de concebir al niño indígena como un pequeño adulto en razón de su temprana —e injusta— inserción en el mundo del trabajo,<sup>37</sup> lo que lleva a desatender los intereses del niño como niño, con sus curiosidades, fantasías y deseos.

Este punto nos lleva a otra reflexión: en la última década se ha puesto énfasis en el aprendizaje antes que en los procesos de enseñanza; propuesta absolutamente válida, en términos generales, pero que debe ser cuidadosamente sopesada en proyectos educativos destinados a poblaciones indígenas, ya que no existen maestros formados y los problemas relativos a la enseñanza todavía deben ocuparnos al menos los próximos 10 o 15 años, por encima de las propuestas de aprendizaje como centro del trabajo escolar.

---

<sup>36</sup> Véase Arlene Stairs. *Indigenous ways to go to school: Exploring many visions*: Faculty of Education, Queens University, Kingston, Ontario, Canadá, 1993, p. 29.

<sup>37</sup> Discusiones de este tipo pudieron observarse en el marco del Programa de Educación Bilingüe Intercultural de Ecuador.

La idealización sobre la existencia de relaciones dialógicas y horizontales en la propia cultura inhibe trabajar con problemas tales como los temores y angustias del niño y, en general, con cualquier clase de conflicto en el ámbito conceptual o conductual. Los maestros indígenas no siempre llevan a cabo una reflexión abstracta acerca de su cultura y, a menudo, muestran dificultades a la hora de organizar pedagógicamente los contenidos culturales o en extrapolar, de las formas de transmisión cultural, aplicaciones con un valor didáctico para la enseñanza de los conocimientos, habilidades y destrezas en general. Este problema se ha tratado con frecuencia como una cuestión de contenidos y se lo ha resuelto con la presencia de un miembro adulto de la misma comunidad cultural para la transmisión de saberes ancestrales específicos, como la herbolaria o la literatura oral, por ejemplo, pero no se han extraído de estas observaciones enseñanzas para la transmisión de la matemática, las ciencias o las lenguas. Tampoco se han sistematizado las observaciones inherentes al carácter oral de la cultura de modo que puedan realizarse inferencias aplicables al proceso pedagógico, y aunque existen aproximaciones intuitivas de los propios maestros de aula, estas iniciativas están lejos de formar parte de su propia formación como maestros.<sup>38</sup>

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

Asimismo, la cultura dominante ha sido ideologizada en un doble sentido, pues, por un lado, se ha hecho un culto de ella, dando lugar a una *cultura imaginaria* distinta de la *cultura profunda* —como para México las denominaba Bonfil

---

<sup>38</sup> Existen, por ejemplo, interesantes observaciones quechuas ecuatorianas en un trabajo de José Sánchez Parga. Lamentablemente, el autor no ha tendido ningún puente entre estas observaciones y su aplicación a la escuela. Véase José Sánchez Parga. "Formas de memoria, tradición oral y escolarización", en *Pueblos indígenas y educación*, núm. 6: P.EBI/Abya-Yala, Quito, 1992, pp. 85-114.

Batalla—. <sup>39</sup> Al mismo tiempo, esa misma cultura envolvente es mal conocida y descrita, y peor trabajada pedagógicamente, amén de que la propia cultura indígena es objeto de elaboraciones caprichosas e infundadas, próximas al *esoterismo*<sup>40</sup> o, al menos, a la folclorización. Y, por otro lado, si se hace una realidad monolítica de la cultura no indígena, la cultura indígena se auto explica a partir de la comunidad o la microrregión, lo que hace perder la percepción de la totalidad temporal, espacial y social, así como la dinámica y complejidad de las relaciones de la cultura local con el espacio nacional e internacional. Siendo el ideario indígena la fuente de inspiración de la educación indígena, un problema adicional con el cual generalmente no se cuenta es la cooptación (partidismo, burocratización) de los propios líderes indígenas o de sus movimientos sociales. El clientelismo y algunos rasgos inmediateistas de sus organizaciones siempre se pueden analizar, como lo hizo el ya mencionado Bonfil Batalla al explicar la función de las organizaciones indígenas mexicanas en las votaciones de 1988 a favor del PRI,<sup>41</sup> pero no deja de ser desconcertante la disolución progresiva de la propia utopía pedagógica y las imprevisiones de la propuesta en virtud de la explicación general de que la mirada reducida de corto plazo se debe al hecho de que las poblaciones indígenas tienen ante sí la urgencia de resolver sus necesidades inminentes.

Finalmente, la pregunta y el problema más importantes por resolver serán siempre ¿cómo se puede reconocer la heterogeneidad cultural en la educación, si ésta se pone al servicio de los intereses profundos de seres diversos cuyas cosmovisiones divergen y cuyas prácticas sociales se diferencian en relaciones asimétricas de dominación política, cultural y económica, que conforman la desigualdad social? Lo pedagógico se supedita a lo político en este campo, el cual refleja un proyecto de nación. El problema que se plantea, tanto en México como en el resto de los países de América Latina, es: un México sin indios o un *México, nunca más sin los indios*. Una América con indígenas y no indígenas o una América sin americanos.

---

<sup>39</sup> Guillermo Bonfil Batalla. *México profundo: una civilización negada*: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, México, 1990 [1987], p. 250.

<sup>40</sup> Así lo ve Enrique Urbano para el caso del análisis de las culturas andinas en un segmento de su ensayo introductorio al libro *Mito y simbolismo en los Andes*, y subtítulo "Lectura crítica de viejas filosofías y del esoterismo", en Enrique Urbano, *op. cit.*, pp. 38-45.

<sup>41</sup> Guillermo Bonfil Batalla, *op. cit.*, p. 1.