

Diversidad y educación en México y Bolivia

José Manuel Juárez Núñez*

Sonia Comboni Salinas*

La educación en países como México y Bolivia ha sido considerada por excelencia para la unificación y la integración de la nación. Sin embargo, los indígenas no han recibido una atención particular de acuerdo con sus necesidades socioeconómicas, lingüísticas y culturales. En las dos últimas décadas los países de América Latina han adoptado el modelo de la educación intercultural bilingüe. Bolivia y México muestran algunas diferencias importantes ya que, a pesar de los objetivos comunes propuestos, las políticas y las estrategias difieren. Ambas legislaciones definen a la educación como democrática y como fundamento de la integración nacional que busca la justicia, la solidaridad y la igualdad social. Pero Bolivia especifica que es intercultural y bilingüe, mientras que en México se dice que respeta los derechos y las lenguas indígenas, pero no se proclama ni intercultural ni bilingüe, como totalidad del sistema educativo, sino que se mantiene como una modalidad educativa dirigida a la población indígena exclusivamente.

Introducción

Los países de América Latina, particularmente aquellos que conservaron su población originaria, han enfrentado a lo largo de su historia, pero de manera especial durante el último cuarto del siglo XX, problemas culturales, sociales, políticos, económicos y de relaciones inter-

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

étnicas que involucran a los gobiernos, la población dominante y los grupos étnicos. Uno de estos campos de enfrentamiento es el educativo, ya que nunca se ha logrado conformar un sistema que dé cuenta de las necesidades de los grupos étnicos, en general dominados políticamente por los mestizos, aunque sean mayoritarios, como es el caso en Bolivia y Guatemala, cuya población nativa alcanza hasta 70%, y otros países en los que esta población representa una proporción muy alta, como Perú y Ecuador, en dónde alcanzan 40%, o países como México, cuyo número absoluto se cifra en 10 millones, pero que porcentualmente no representan más que 8 o 9%. En todos los países latinos, exceptuando Uruguay, se encuentran grupos étnicos más o menos numerosos, muchos de ellos en peligro de extinción, pero que forman parte del mosaico de naciones que cada Estado-nación abriga en su territorio.

En este ensayo queremos retomar algunos aspectos de la política educativa en relación con los grupos indígenas en dos países de América Latina: Bolivia y México. De carácter mayoritario en Bolivia, y minoritario en México, sin embargo no deja de ser una población importante en ambos casos, aunque en términos reales la población indígena de México sea mayor que la población boliviana en su conjunto.

En la primera parte hacemos un análisis somero comparado de las políticas de integración nacional. En un segundo momento abordamos el papel que desempeña la educación en este proceso de unificación nacional mediante la imposición de la cultura y de la lengua dominantes: un proyecto hispanizante y occidentalizante en detrimento de los pueblos originarios, de sus tradiciones, su organización social, sus costumbres y sus lenguas.¹

La tercera parte está dedicada al análisis de las transformaciones sufridas por los sistemas educativos, sea para reforzar el proyecto nacional unificador, sea para introducir una variante en el proyecto, pasando de la asimilación a la participación en la sociedad nacional mediante el pluralismo cultural, a pesar de que subyace un proyecto de subsunción a una sociedad de consumo, por tanto, a una sociedad de carácter capitalista y neoliberal.

Finalmente, en la cuarta parte tratamos de hacer una relación sucinta de las transformaciones actuales de los sistemas de enseñanza en el nivel elemental en relación con el proyecto de unidad nacional propuesto por los respectivos gobiernos.

¹ Véase Dorothy Tanck de Estrada. "Escuelas en los pueblos indios", en Pilar Gonzalbo. *Educación rural e indígena en Iberoamérica*: El Colegio de México, México, pp. 39-51.

Es necesario llamar la atención de los lectores sobre la situación lingüística en América Latina, por el hecho de que en todos los países, excepto en Uruguay, existen numerosos grupos indígenas, y por consiguiente un gran número de lenguas habladas en los territorios nacionales. Existen, desde luego, sujetos bilingües cuyo dominio del español no es uniforme. Según López,² la situación es tan compleja que es probable encontrar algunas comunidades y algunos individuos monolingües hispanohablantes o que hablan únicamente una lengua vernácula, así como individuos bilingües en diversos grados con un conocimiento más o menos profundo de las dos lenguas habladas. Por otro lado, los niños indígenas ingresan a la escuela a los seis años o más con un capital lingüístico y de experiencias vitales en relación con el mundo de la comunicación y de la lengua, que la escuela no solamente no recupera, sino que ignora.

Es necesario también señalar que son los niños indígenas, particularmente las niñas, quienes abandonan con mayor frecuencia la escuela elemental sin completar el ciclo, puesto que experimentan la frustración de varias repeticiones de año. De esta manera, el ciclo ignorancia-origen indígena-ignorancia (en el sentido de un saber escolar) se cierra sobre sí mismo y provoca, con mayor fuerza, la discriminación por parte de los grupos sociales no indígenas. En este contexto, la población india no cuenta con muchas oportunidades para tener acceso a la escuela y, por otra parte, la exclusión o la expulsión de los niños del sistema educativo, a causa de la nula pertinencia de la educación para ellos, se produce muy pronto. De esta manera, otro círculo vicioso se cierra sobre ellos: indio-ignorancia-relegación social-pobreza-ignorancia-relegación social.

En esta situación sociopolítica real nos preguntamos: ¿qué hacen los gobiernos para ofrecer a los pueblos originarios posibilidades reales de ingresar al sistema escolar, de permanecer en él y de concluir, por lo menos, el ciclo elemental? ¿Cuáles son las políticas y/o las estrategias puestas en marcha por los gobiernos y qué acciones han emprendido las autoridades para responder a los intereses y a las necesidades de los alumnos de origen indígena?

² Luis Enrique López. "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", ponencia presentada en el coloquio internacional "Nuevas formas de aprender y enseñar: demandas a la formación inicial de docentes de educación básica": UNESCO-OREALC-UNICEF. "Education for all. Making it work": Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago de Chile, 6-8 de noviembre, 1995.

Los proyectos nacionales y la educación

En los países en los que la población indígena tiene una presencia considerable, tanto la educación rural como la indígena se confunden, aunque no se trate de la misma realidad. De cierta manera, la problemática es muy parecida: ¿cómo integrar a los diferentes grupos étnicos en la nueva sociedad que ha sido creada en sus territorios sin ellos, es decir, en una sociedad para la cual ellos no existían más que como fuerza de trabajo potencialmente explotable, sin ninguna preocupación por la preservación de la naturaleza y los recursos bióticos ni, mucho menos, por las manifestaciones culturales? Esta realidad es lo que se ha llamado el “problema indígena”.³

La independencia de España en el primer cuarto del siglo XIX, 1821 para México, y 1825 para Bolivia, después de 11 y de 16 años de lucha, respectivamente, ha dejado a los dos países divididos entre los criollos que han tomado el poder en lugar de los ibéricos, y los autóctonos, en general dominados, esclavizados y, a lo más, considerados sujetos sometidos a una tutela casi siempre agobiadora y penosa de manera semejante a la situación que tenían durante la época colonial. Estos indígenas se encuentran, de la noche a la mañana, sometidos a otro patrón: el criollo, pero ahora en una condición más intolerante que durante la Colonia. Y es que en ésta fueron reconocidos por las Leyes de Indias, proclamadas por la Corona española, como etnias con derecho a su territorio, a su espacio, en el cual la educación no tenía como objetivo necesariamente la imposición de la lengua española, a pesar de las intenciones reales de unificar el imperio bajo la égida de la política, de la economía y de la religión, todo ello con el dominio de una sola expresión lingüística. Cuando la evangelización y la educación constituían un mismo proceso y la tutela era depositada en manos de la Iglesia, las dificultades en la comunicación hicieron que los misioneros aprendieran las lenguas vernáculas para poder transmitir su mensaje. Pero, al despertar de la Independencia, los criollos se dieron cuenta de que eran individuos, ciudadanos libres, que tenían derecho no sólo al poder político sino, en especial, derecho a la propiedad de la tierra; las ideas de la modernidad europea rápidamente se abrieron paso en la población de las colonias recién emancipadas; sin embargo, para los indígenas esto no fue así: el nuevo derecho los ignoró hasta hace poco tiempo. Ellos fueron considerados como esclavos, primero, y con el liberalismo reinante

³ Gabriela Ossenbach. “Presentación”, en P. Gonzalbo, *op. cit.*, p. 11.

como campesinos, una clase relegada y menesterosa. Es verdad que también ellos serían ciudadanos sometidos a las leyes del nuevo Estado que proclamaba la unidad nacional y un solo régimen constitucional, pero para conseguirlo deberían poseer la cultura y tener propiedades para poder participar de la ciudadanía con pleno derecho. En este sentido, los primeros congresos nacionales creyeron necesaria la creación de un sistema educativo que arrancara a los indígenas de sus “vicios” y les diera “virtudes” y conocimientos suficientes para alcanzar la modernización del país y de la economía nacional.

La educación y la unidad nacional

En este contexto, la educación será considerada el instrumento de unificación y de integración de la nación. El proyecto asimilacionista de los indígenas es puesto en marcha, así como la imposición de una sola cultura, la occidental: la nacionalidad pasa entonces por la lengua y por la cultura.⁴ En México, la idea de que el subdesarrollo se debe a la existencia de las etnias incultas y analfabetas se abre camino hasta que alguien piensa en la escuela rural, pero sin tener en cuenta las características psicosociales de los grupos indígenas. Por ello, la situación de los nativos fue peor después de la Independencia que durante la Colonia.⁵ En ambos países no se piensa en la instrucción de los indígenas más que en la medida en que son necesarios para la producción y la circulación comercial, pues fuera de éstas se les considera marginados, excluidos de la vida urbana, de la política y de la cultura.

A principios del siglo xx el problema de la educación de los indios en México se plantea desde una perspectiva de una mejor calidad de vida para los medios rurales y de protección de ciertas características culturales en peligro de desaparición. Sin embargo, desde el punto de vista político, será necesario asimilar los indígenas a los campesinos para aceptar que se cree una educación para ellos. Esta misma política se dará en Bolivia, pero hasta la mitad del siglo, los años cincuenta, cuando el Código

⁴ Para explicar esta situación política nueva es necesario analizar los mitos fundadores de la nación mexicana, que son muy importantes para la creación de la nacionalidad y la identidad colectiva. Empero, esto nos llevaría más allá de los límites de este artículo.

⁵ Anne Stapples. “Una falsa promesa: la educación indígena después de la Independencia”, en P. Gonzalbo, *op. cit.*, pp 53-63.

de la Educación, formulado en 1955 por el gobierno salido de la revolución de 1952, crea escuelas rurales para la instrucción de los campesinos, considerando como tales a los indígenas.

Algunas experiencias pedagógicas estuvieron en el origen de estas políticas. En México, desde la época colonial, la Iglesia creó algunas escuelas en los poblados indígenas con la finalidad de enseñar el español a los nativos y acelerar la unificación del imperio. Estas escuelas sobrevivieron a la guerra de Independencia y fueron utilizadas por el nuevo régimen. En Bolivia hubo muchos proyectos para el medio urbano, no así para los indígenas. Es necesario reconocer, sin duda alguna, la participación de la Iglesia en su instrucción, en particular, entre los chiriguano, que habitan al oriente de Bolivia, cuyas extraordinarias capillas todavía subsisten, a pesar de la falta de una política oficial que se ocupe de preservarlas. Tanto en México como en Bolivia se crearon escuelas urbanas para indígenas, lo que dio lugar a la creación de escuelas normales para la formación de maestros bilingües. Estas acciones no tuvieron éxito. Será necesario esperar las políticas de educación rural del México posrevolucionario y la Warisata —la escuela de indígenas para los indígenas en un medio rural creada en 1932 en el altiplano boliviano— para contar con una escuela orientada a la problemática de la educación indígena-bilingüe.

Esta experiencia, la Warisata, representa un esfuerzo de los pedagogos y dirigentes aimaras en el altiplano boliviano para tratar de dar una educación a la población indígena orientada a mejorar sus condiciones de vida. La escuela-ayllu crea el método “aprender-produciendo”: la relación con la agricultura, la cría de ganado y los trabajos artesanales era uno de los medios de poner a los alumnos en contacto con su entorno y sus necesidades sociales. Por otra parte, la lengua aimara, como Lengua Uno, L1, sería el vehículo para enseñar a los indígenas la lectura y la escritura en la transición al español. El bilingüismo propuesto no era para conservarlo, sino más bien de transición. Ahora bien, el problema tiene una dimensión mucho más amplia que la educacional, puesto que supone la identidad cultural más allá del proceso escolar. Por ello el éxito de esta experiencia causaba miedo a la población criolla, y la escuela fue reprimida y cerrada después de diez años de trabajo y de éxitos importantes. Warisata fue el primer Núcleo Escolar Campesino (NEC), es decir, una organización de varios establecimientos escolares, pequeños e incompletos en cuanto a los grados ofrecidos, alrededor de un gran establecimiento que funciona como centro animador de toda la región sobre la que ejerce cierta influencia. Este sistema fue

reconocido por la Constitución Política boliviana de 1938, adoptado por el Reglamento de Educación de 1939 y retomado por el Código de la Educación Boliviana de 1955 y por la Ley de Educación de 1994.

La escuela rural mexicana ha sido un antecedente importante para la educación de los indígenas, a pesar de la falta de continuidad de los proyectos a causa de la dependencia del régimen en el poder y del secretario de Educación en turno. Las misiones culturales que el secretario de Educación, José Vasconcelos, promovió cuando se creó la Secretaría de Educación Pública en 1921, ponían el acento en los problemas más agudos de las comunidades campesinas: salud, producción, trabajos artesanales. Empero, la orientación obedecía a concepciones asimilacionistas de los indígenas al mundo de la cultura occidental o mestiza, al consumo y al estilo de desarrollo capitalista. Y es que los sectores más evolucionados de la sociedad pensaban que los indígenas eran un obstáculo para el éxito del proyecto progresista y de unidad nacional de los gobiernos.

Educación para todos y necesidades básicas de aprendizaje: las reformas constitucionales

La Conferencia Internacional de Jomtién, celebrada en 1990, volvió a poner el acento sobre la obligación de los estados de ofrecer educación a toda su población infantil y de responder a las necesidades básicas de aprendizaje de cada población y de cada individuo, por lo cual el movimiento en pro de una educación bilingüe volvió a tomar fuerza, esta vez bajo la modalidad de educación intercultural bilingüe. Bolivia es uno de los estados que más han impulsado una reforma educativa que tome en cuenta estas condiciones y ha creado condiciones adecuadas para que la escuela responda a dichas situaciones. México ha sido uno de los precursores de la educación rural, ha contado con innumerables experiencias en cuanto a educación indígena se refiere, pero no logra desvincularse del espíritu colonial de dominación a través de la política educativa castellanizante y, en general, occidentalizante de la educación indígena. La expansión de la educación básica pretende cumplir con el objetivo de ofrecer educación básica a todos los niños en edad de cursarla, de aquí la política de construcción de escuelas, de aulas y de reorganización del sistema en función de programas como Escuelas de Calidad, en México, concursos para el mejor Núcleo

Escolar, en Bolivia, u otro tipo de programas, pero todos ellos encaminados a diferenciar los recursos asignados a las escuelas en función del proyecto educativo de cada plantel.

En la actualidad estamos asistiendo a un movimiento de apertura en los dos países. Se trata de renovar el sistema educativo, de hacerlo más flexible con el fin de que responda a las demandas locales y regionales, de aquí la desconcentración que se llevó a cabo en los ochenta y la descentralización que se está llevando a cabo y no termina nunca, aparentemente, desde los noventa a la fecha. Los departamentos bolivianos y los estados mexicanos tienen, de ahora en adelante, la responsabilidad de la educación en sus demarcaciones, aunque siga existiendo el organismo central rector de la orientación general que debe seguirse en todo el país, y aunque el gobierno central subvencione a las más pobres que no cuentan con recursos suficientes para financiar la educación básica de carácter público y gratuito. Sin embargo, los institutos pedagógicos superiores en Bolivia han sido puestos bajo la dirección de las universidades, y algunos ubicados en zonas rurales siguen dependiendo del centro. En cambio, en México, las escuelas normales siguen dependiendo de la Dirección General de Normales, oficina que depende del centro. Esto quiere decir que el Estado guarda para sí la preparación de los maestros con la esperanza de mantener una formación profesional e ideológica, ya que todo lo político implica un contenido pedagógico y toda acción pedagógica implica una ideología al servicio de los intereses políticos, económicos, religiosos y culturales de los grupos en el poder. En los dos países se ha hecho de la escuela uno de los medios más importantes para la integración nacional.

La escuela única con un maestro o dos ha sido una solución relativa para llegar a los lugares más recónditos y alejados de las aglomeraciones urbanas. La situación política es otro condicionamiento independiente de los económicos, puesto que en casi todos los países en donde existen grupos étnicos se ha debido modificar su Constitución Política para declarar la multietnicidad y su pluralismo cultural, asegurando los derechos de las minorías, no solamente los políticos, sino también los culturales y, en particular, el derecho a la educación en su propia lengua, además de la enseñanza de la lengua de la comunicación nacional. Por eso, tanto en Bolivia como en México se ha reformado la respectiva Constitución Política. Bolivia ha puesto su futuro en la educación con el fin de alcanzar la unidad en la diversidad: país plurilingüe, multiétnico, ha encontrado eco su realidad social en el Congreso Nacional que refor-

mó la Constitución Política⁶ para reconocerse como un país multiétnico y pluricultural, es decir, como un país en donde cohabitan varios grupos étnicos, cada uno con sus manifestaciones lingüísticas y culturales propias, y en el cual todos tienen el derecho a expresarse en su lengua materna y aprender el español como lengua de la unidad y de la comunicación nacional.

Esta declaración ha surtido efectos revolucionarios en el campo de la educación, a lo cual contribuyó, sin duda alguna, la Marcha por la Dignidad y la Tierra, que llevó en 1990 a miles de campesinos e indígenas de los pueblos originarios a la sede de los poderes de la nación, La Paz, con el reclamo del derecho a la propiedad de la tierra, a un territorio para ellos y a la educación en sus propias lenguas.

En México, el Congreso Nacional ha realizado reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en especial al artículo 3°, sobre la educación, y al 4°, en el cual se declara que la nación mexicana tiene una composición pluricultural.⁷

Las consecuencias de estas reformas difieren de un país a otro, no nada más por los aspectos económicos, sino, y sobre todo, por la composición étnica de la población y de las políticas de integración gubernamentales. Cada país ha creado mecanismos para lograrla. Los dos países reconocen, por consiguiente, el componente multiétnico y la diversidad cultural que forma parte indivisible de la nación: la unidad en la pluralidad. Esto traerá efectos graves para la educación: consecuencias y compromisos concebidos y resueltos de maneras muy diferentes. En Bolivia, las autoridades han apostado a la educación como medio para lograr la democracia en el respeto de la diversidad y el derecho a la diferencia. En México, en cambio, aunque la educación indígena haya sido instaurada hace mucho tiempo, no ha sido percibida como un medio para alcanzar la democracia, sino más bien como un medio de domi-

⁶ Bolivia se reconoce como nación multiétnica y pluricultural en su artículo 1°, reformado en 1994 por la Ley 1585 del 12 de agosto: "Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática, representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos".

⁷ "La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley." Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, 1992.

nación y de sometimiento de los pueblos vernáculos que debían asimilarse a los campesinos para hacer escuchar sus demandas.

En el plano de la legislación educativa, ambos países han reformado sus respectivas leyes, reconociendo la necesidad de contar con una educación indígena. Bolivia lo recupera en diversos niveles.

En primer lugar, en el título Educación Boliviana, Capítulo Único de Bases y Fines de la Educación Boliviana, donde afirma que la educación “es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (art. 1°, fracc. 5). En un segundo nivel: Título II Del Sistema Educativo Nacional, Capítulo I, De los Objetivos del Sistema Educativo, donde se declara que uno de los objetivos del sistema educativo es “Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación sin discriminación alguna” (art. 3°, fracc. 5). Un tercer nivel de inclusión de la participación indígena en el sistema educativo lo encontramos en la Estructura de Participación Popular, que en su artículo 6°, fracción 5, establece que “Los Concejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo al concepto de transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymara, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros, participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo”. Asimismo, en la fracción 6 se establece que en el Consejo Nacional de Educación debe participar un representante de cada Consejo Educativo de los Pueblos Originarios.

En un cuarto nivel de especificación, en el capítulo IV, De la Estructura de Organización Curricular, en el artículo 8°, fracción 5, se menciona que son objetivos y políticas de la estructura de Organización Curricular: “Facilitar los mecanismos adecuados para la participación de los distintos sectores de la educación y de las organizaciones e instituciones sociales en la generación, gestión y evaluación del desarrollo curricular con enfoque comunitario, intercultural, de género e interdisciplinario”. De la misma manera, en la fracción 6 se establece como objetivo un currículo orientado, entre otras cosas, por la conciencia nacional y la interculturalidad.⁸

⁸ “Ofrecer un currículo flexible, abierto, sistémico, dialéctico, e integrador, orientado por los siguientes objetivos presentes en todas las actividades educativas: la conciencia nacional, la interculturalidad, la educación para la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano.” Art. 8°, fracc. 6, Ley 1565 de Educación, Congreso Nacional, Bolivia, 1994.

Dentro de la Organización Curricular se consideran las áreas formal y la alternativa, así como las modalidades con las cuales serán atendidas. La modalidad lingüística establece que la educación será:

- a) Monolingüe, en lengua castellana con aprendizajes de alguna lengua nacional originaria.
- b) Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua (cap. IV, art. 9°, fracc. 2).

En México, contrariamente a la legislación boliviana, se cuenta con pocas referencias explícitas a la educación indígena, menos aún a la educación intercultural, ya que se encuentran dispersas en los artículos generales de la Ley General de Educación del 12 de julio de 1993⁹ y en algunos lineamientos emitidos por la DGEI.

En un primer nivel de disposiciones generales, el artículo 3° de la ley establece que: “El estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria...”; el artículo 4° especifica que “Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y la secundaria”. Esta obligación por un lado del Estado, y el derecho de los ciudadanos por el otro, involucran a los pueblos indígenas.

La educación en su propia lengua se menciona en el artículo 7°, fracción III, en el que, junto al fortalecimiento de la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, se propone “la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”, de donde se puede derivar la autorización para los contenidos propios de las culturas autóctonas. A pesar de proponer explícitamente la enseñanza del español como “la lengua nacional e idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”, no se habla de educación intercultural ni bilingüe.

En un segundo nivel se fijan las atribuciones de la autoridad educativa federal. Por ejemplo, en el artículo 13 se menciona la responsabilidad de las autoridades educativas locales en la prestación de “los servicios de educación inicial, básica —incluyendo la indígena—, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros”.

⁹ SEP. *Legislación Educativa, comentada*: Porrúa, México, 1994.

En cuanto al proceso educativo mismo, el capítulo IV especifica los tipos y modalidades de educación, retomando en su artículo 38 una mención explícita a la educación indígena: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”. Un elemento que puede dar pie a una educación más particularizada en los pueblos indígenas se encuentra en el artículo 48, aunque supeditada a la aprobación de la Secretaría de Educación Pública; se trata de la propuesta de “contenidos regionales que —sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados— permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipio respectivos”.¹⁰

En nuestros días, la situación se presenta como si los campesinos debiesen recuperar su ascendencia indígena para hacerse oír y lograr algunas reivindicaciones. El movimiento armado zapatista constituye, entre otras cosas, un grito de auxilio de las poblaciones abandonadas, explotadas y reprimidas por los grandes terratenientes apoyados por los sucesivos gobiernos del estado y de la federación, y que reclaman sus derechos humanos a la educación, al territorio, a su lengua y a su cultura, es decir, a la autodeterminación.¹¹

No se puede negar el papel que este movimiento desempeñó en la encrucijada en la que tanto México como toda América Latina debe emprender para buscar otra vía del desarrollo con justicia y equidad en el respeto de las culturas originarias, diferentes de la occidental.

En este sentido, los discursos oficiales del vicepresidente de Bolivia (1993-1997), de origen indígena, muestran, por otra parte, los fines que persiguen los procesos educativos iniciados por el programa Educación para Todos:

Trabajaremos sin descanso para ver un día a los niños y niñas de nuestro país sin hambre, donde todos puedan ir a la escuela, puedan aprender en sus propias lenguas y en castellano, y todos podamos desarrollar nuestras culturas y así fortalecer la unidad nacional[...].¹²

¹⁰ *Idem.*

¹¹ Véase Bartolomé Clavero. *Derecho indígena y cultura constitucional en América: Siglo XXI*, México, 1994.

¹² Víctor Hugo Cárdenas, 6 de agosto, 1993.

Sueño con una Bolivia, con un continente americano y con un mundo donde haya respeto entre pueblos y culturas diferentes y también reconocimiento entre diferentes. Podemos y debemos cambiar profundamente, pero ese cambio será sin dejar de ser lo que somos, sin perder nuestras identidades históricas y culturales.¹³

Con estos sentimientos, el pedagogo Víctor Hugo Cárdenas, vicepresidente de Bolivia, expresaba el deseo de la nación de tener un sistema educativo abierto para todos los niños y las niñas del país, de la ciudad y del campo, mestizos o indígenas; todos, sin excepción de raza, creencias, origen o situación social deberían poder tener acceso a la educación gratuita ofrecida por el Estado.

En México, el presidente en turno en 1989, Carlos Salinas de Gortari, anunciaba la modernización de la educación. En su discurso no hizo más que una débil alusión a la educación indígena:

una educación moderna, de calidad, servirá también para dirigir la marcha de una sociedad más participante y plural; debe señalarnos la dirección a seguir para aumentar nuestra presencia en el mundo; debe responder también a la interpelación que me ha dirigido un indígena muy recientemente en el sureste del país. Él me ha pedido con una gran sencillez, pero con una extraordinaria lucidez: “nosotros queremos que los maestros estén en nuestras comunidades para enseñar a nuestros niños con buena voluntad”.¹⁴

A pesar del sentimentalismo, en el discurso se percibe poco interés por la educación de los indígenas, independientemente de que exista en el país 7% de población indígena y que 26% de los analfabetas del país sean de estas comunidades. Sin embargo, para 1996 la preocupación gubernamental aflora puesto que “no tenemos todavía una modalidad de educación adecuada a sus condiciones de existencia, pertinente y de calidad, que les abra caminos para su integración a la vida nacional y, al mismo tiempo, sea una respuesta a sus necesidades situadas en su medio y en su entorno”.¹⁵ Desde una

¹³ *Idem.*

¹⁴ Discurso pronunciado por el presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos el 9 octubre de 1989.

¹⁵ Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, Presidencia de la República, 19 de febrero, 1996.

perspectiva neointegrista, sin embargo, se considera prioritaria la atención a los indígenas, a los campesinos y, sobre todo, a las mujeres pertenecientes a estos grupos sociales marginados.

Una de las dificultades del sistema educativo, que no reviste solamente un carácter técnico, sino político y económico, es pensar en una educación indígena con los indígenas, no integradora, sino de inclusión a la sociedad dominante en lo económico, lo cultural y, por ende, en lo político; no se piensa nunca en una educación indígena de los indígenas, de ellos y para ellos y, a lo más, con ellos, apoyándolos financieramente en sus proyectos, asesorándolos científicamente en sus investigaciones y en sus procesos escolares, sin sustituirlos, sin sobreponerse a sus intereses, sin utilizarlos para los fines políticos que convienen a los interventores. Es decir, nunca se ha pensado en una intervención desinteresada económica y políticamente, para que a su ritmo y a su tiempo cultiven su lengua, practiquen sus usos y costumbres, desarrollen sus organizaciones sociales y aprendan, por su propio interés, la lengua de la comunicación nacional. Con ello se lograría el verdadero dominio de su entorno, la posibilidad de desarrollo integral hombre-naturaleza, que es el centro de su vida de aprendizaje y conocimiento, el desenvolvimiento intra y extra comunitario de su cultura y de sus conocimientos, así como la posibilidad de diálogo igualitario con el resto de la sociedad. La incorporación, en el sentido de la inclusión, a la sociedad, se daría de manera paulatina y, con muchos años de por medio, se podría llegar a la convivencia pacífica y armoniosa, sin tener que recurrir a la tolerancia de hoy. Eso implica que los “padrinos”¹⁶ dejen de ser los guías espirituales o intelectuales de las comunidades étnicas; que sirvan con verdadero desinterés personal a los miembros de la comunidad, sin imponer lo que “es mejor” para ellos, con una actitud paternalista y, a fin de cuentas, colonizadora desde la posición ventajosa del interventor mestizo, mensajero del poder. En Bolivia, esta situación empieza a revertirse en cuanto que los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) son los que deciden qué y cómo se impone la política educativa en sus territorios, ellos deciden sobre los textos y materiales que se utilizarán en la escuela, por lo que ha habido una preocupación de las autoridades educativas centrales de incluir en su personal técnico a maestros indí-

¹⁶ Utilizamos el término “padrinos” para designar a aquellos asesores del secretario de Educación que impulsan proyectos concretos y se consideran los dueños del mismo, imponiendo sus deseos a los indígenas y sustituyéndolos en lo que atañe a la educación.

genas que contribuyen grandemente en la elaboración de las guías de estudio y en los materiales.¹⁷

En México se determina que la orientación de los contenidos sea intercultural bilingüe; pero los pueblos indios no son consultados, ni mucho menos se deja en sus manos la decisión sobre lo que se enseña o no en sus escuelas, ya que las propuestas deben ser canalizadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación “con el fin de incorporar aquellas que aporten elementos para modernizar y elevar la calidad de la educación indígena”.

La reformas curriculares

La reforma curricular boliviana tiene su fundamento en la Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada el 7 de julio de 1994,¹⁸ cuyo artículo 1° define la educación boliviana como “democrática, nacional, intercultural y bilingüe y base de la integración nacional buscando la justicia, la solidaridad y la igualdad sociales”.

En el segundo artículo de la ley se afirma, entre otras cosas, que la finalidad de la educación boliviana es fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la nación boliviana en su inmensa y diversificada riqueza multicultural y multirregional.

Estos postulados se concretan en los objetivos del Sistema Educativo propuestos en el artículo tercero: construir un sistema educativo intercultural y participativo que haga posible el acceso a la educación para todos los bolivianos sin ninguna distinción. Al mismo tiempo, la estructura del plan curricular implica la modalidad de la enseñanza de la lengua vernácula como primera lengua y el español como una segunda lengua.¹⁹ Esta modalidad no constituye un *apartheid* de la educación escolarizada, por el contrario, todo el sistema es considerado bilingüe: para los indí-

¹⁷ Los CEPO se encargan de velar porque exista dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) el respeto a las características socioculturales. El CEPO representa a los pueblos originarios que viven en las regiones amazónicas multiétnicas y a los pueblos aimara, quechua y guaraní.

¹⁸ Bolivia, Ley 1565 de Reforma Educativa, del 7 de julio de 1994, Congreso Nacional, Bolivia.

¹⁹ Véase Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), Reforma Educativa, Propuesta ETARE, Bolivia, 1993. Véase también *Dinamización curricular: lineamientos para una política curricular*: ETARE, Bolivia, 1993

genas el español debe ser enseñado como una segunda lengua, y para los hispano-parlantes se aconseja aprender una lengua originaria.

Finalmente, esta legislación implica la participación activa de los CEPO en el Consejo Nacional de Educación²⁰ en la definición y formulación de las políticas educativas y en la supervisión de la ejecución adecuada, en particular, de todo aquello que se refiere a la interculturalidad y al bilingüismo. Aimara, quechua, guaraní, amazónicos multiétnicos y algunos otros son los pueblos llamados originarios.

En México ha habido un cambio importante en cuanto a que el currículo por objetivos es sustituido por uno con base en competencias y se efectúa un reordenamiento de las materias y de las áreas de conocimiento,²¹ lo cual es muy significativo ya que la eficacia del sistema es dudosa, sobre todo en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos en historia del país y de ciencias sociales. Por otra parte, se ha abandonado la enseñanza del español mediante el método estructuralista. Quedan residuos en particular cuando se estudia la lingüística y sus partes y se insiste más en el análisis estructural de la lengua, pero en general se ha recuperado el aprendizaje activo de la lengua en torno a cuatro ejes fundamentales: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, con lo cual se pretende integrar contenidos y actividades que susciten habilidades lingüísticas en los educandos, así como conocimientos nuevos y generación de nuevas actitudes.

Transformaciones de la enseñanza elemental: las competencias

Las autoridades del sistema educativo en ambos países han adoptado las teorías constructivistas del conocimiento, tratando de introducir en sus planes pedagógicos programas fundamentados en la noción de competencia, mecanismo de construcción por el cual el individuo se produce en la sociedad tanto desde el punto de vista cognitivo y afectivo como en el social, aprendiendo al mismo tiempo a dominar la

²⁰ Los Consejos Educativos son organizaciones de carácter consultivo que están conformadas por representantes de la sociedad boliviana en su ámbito correspondiente. Los Consejos Departamentales y el Consejo Nacional de Educación tienen como atribución específica asesorar a las autoridades educativas en la formulación de políticas educativas para su ámbito de educación, además de ver que se cumplan las normas básicas establecidas para el eficiente funcionamiento del Sistema Educativo Nacional.

²¹ SEP. *Educación Básica Primaria, Planes y Programas de Estudio 1993*: SEP, México, 1993.

realidad externa a él, es decir, desarrollando su competencia motriz. No se trata, entonces, de la influencia del medio solamente ni de las disposiciones internas de cada individuo sino, y sobre todo, de una actitud activa y creativa por la cual cuando uno se construye progresivamente,²² se produce en tanto ser humano en sus acciones y por sus acciones.

Mediante sus aprendizajes el individuo adquiere ciertos conocimientos y habilidades que lo ayudan a emprender otras acciones diferentes para desarrollar nuevos conocimientos. Estas nuevas posibilidades son lo que llamamos competencias. Se trata menos de acumular saberes que de crear en los alumnos cierta actitud intelectual y aptitudes para la reflexión y el espíritu crítico. Se concibe, luego, una enseñanza en la cual los contenidos no son para los alumnos más que una ocasión para crear su propio juicio frente a los problemas encontrados en su vida cotidiana o que ellos mismos formulan, cuya naturaleza es con frecuencia singular y, por tanto, en parte imprevisible.

¿De qué manera se conciben estas competencias en los programas escolares de los sistemas educativos boliviano y mexicano, respectivamente?

Estos conceptos traducen la formulación de la Conferencia Internacional de Jomtién, Tailandia, “Educación para Todos”, expresados en “las necesidades básicas de aprendizaje”, NEBAS. Los dos planes se alimentan de la misma fuente. Sin embargo, uno pone el acento en los procesos de construcción de las competencias (Bolivia) y el otro sobre la puesta en marcha de las competencias adquiridas, caracterizando, por este medio, algunos perfiles sociales de acción.

En el documento “Hacia la construcción de un currículo nuevo”, de la reforma educativa boliviana, se establecen las competencias como un esquema de construcción y de adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades que se demuestran en actitudes, comportamiento y el saber-hacer de los alumnos. En este sentido, por capacidad se entiende los conocimientos, las habilidades y el saber-hacer (destrezas) que adquiere un individuo y que le permiten enfrentar algunas situaciones y actuar para resolver los problemas que le plantea su realidad, con la ayuda de los aprendizajes construidos por él mismo.

²² Mario Carretero. *Constructivismo y educación*: Aique, Argentina, 1993, p. 21.

De esta manera, el plan pedagógico por competencias constituye más una guía de orientación que una imposición de la práctica pedagógica de los maestros. Al hacer hincapié en la experiencia y en el saber-hacer de los alumnos y de los maestros, se construye la unidad en la diversidad. Por ello, en el currículo se consideran cuatro dimensiones: los contenidos, o sea, los conocimientos que culturalmente es necesario adquirir; las destrezas; los procesos de construcción de conceptos y el contexto o cuadro de referencia significativo para el alumno.²³ En otros términos, el esquema seguido en los aprendizajes está compuesto por los contenidos, el contexto y los procesos de adquisición de competencias en situaciones educativas.

México ha tratado de resolver mediante la modernización de los contenidos curriculares el problema de la falta de comunicación entre la actividad cotidiana de los alumnos y los contenidos escolares propuestos, esto es, por medio de la modificación del orden seguido en el aprendizaje: actitudes, habilidades, contenidos, que sustituye al esquema tradicional de contenidos, habilidades, actitudes. Se trata, entonces, de modificar las actitudes de los estudiantes frente a los valores suscitando comportamientos nuevos, creando un nuevo modelo educativo con perfiles sociales de acción que manifiesten las maneras de ser y de actuar de los individuos en situaciones diversas de la vida cotidiana, así como en otros dominios extra escolares.²⁴ Estos perfiles ponen de manifiesto competencias, aptitudes y cualidades propias del comportamiento y del desarrollo social de los alumnos en cada ciclo de la enseñanza elemental.²⁵

Desde esta perspectiva, los perfiles sociales de acción sustituyen a las competencias porque se tienen en cuenta las acciones por realizar dentro de encuadres diferentes que las competencias por adquirir y el camino para lograrlo. Sin embargo, queda por ver si los llamados perfiles sociales se identifican más con los perfiles profesionales que con las capacidades o competencias que deben adquirir estos profesionales en el curso de su formación pedagógica con el fin de que puedan realizar una acción

²³ Sonia Comboni. *La Reforma Educativa Boliviana, desarrollo curricular e innovación pedagógica. Elementos para su discusión*: Unidad Nacional de Servicios Técnico-pedagógicos, SNE, La Paz, Bolivia, 1997. Véase también Sonia Comboni (coord.). *Hacia la construcción de un currículo nuevo*: Unidad Nacional de Servicios Técnico-pedagógicos, SNE, La Paz, Bolivia, 1997.

²⁴ Conalte. *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. Modernización educativa, 1989-1994*: Conalte, México, 1992, p. 9.

²⁵ *Ibidem*, p. 56.

social autónoma en su vida cotidiana y en su práctica profesional, si ése es el caso. En resumen, en la enseñanza elemental los perfiles manifiestan los valores, habilidades y conocimientos del individuo de manera que, sirviéndose de ellos, contribuya a su propio bienestar y al desarrollo del país. Estos perfiles se derivan de las necesidades de los alumnos en su marco social: conocimientos, destrezas, actitudes y comportamiento les ayudan a tener éxito en la escuela, a realizarse personalmente en otros medios sociales, y les aseguran la plenitud personal y de la colectividad.

Prácticas multiculturales en educación en Bolivia y en México

La interculturalidad tiene como objetivo el reconocimiento de dos polos que se aceptan mutuamente sin que ninguno tenga que ser subsumido en el otro. Por él se entiende un intercambio igualitario entre las culturas que promueve y favorece el crecimiento mutuo, desde la relación más íntima, personal, hasta la relación más amplia, como es la macroestructural. La educación, por tanto, se ubica en este campo pantanoso en donde se encuentran las fronteras entre lo dominante y lo dominado, entre “el de arriba” y “el de abajo”. Por ello, la relación que se establezca entre estos polos asimétricos puede favorecer o entorpecer la interculturalidad. Si el de arriba piensa que debe dominar, el flujo será en un solo sentido, lo mismo que si el de abajo piensa que la imitación es su tabla de salvación social. La única manera de lograr la educación intercultural es mediante un intercambio que no pierda de vista la propia identidad grupal que manifiesta una identidad cultural, cosmogónica, lingüística por medio de prácticas sociales específicas, como señala Albó:²⁶ “visiones, sueños, imágenes, compartidas en el grupo, nos sentimos parte de este grupo, somos nosotros los que pensamos, tenemos un estilo, tenemos una historia, una lengua tal vez en muchos casos compartida. Somos este conjunto, somos los que compartimos esta forma. El otro polo es otro conjunto grupal...” Por eso, la interculturalidad requiere el reconocimiento mutuo en el respeto y la aceptación de lo otro, de lo diferente, e implica la búsqueda de la unidad dentro de la diversidad.

²⁶ Xavier Albó. “Educación intercultural y bilingüe: una perspectiva sociolingüística”, en *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Balance y perspectiva, Memoria del Seminario: Ayuda en Acción Bolivia/ Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa*, La Paz, Bolivia, 2000, p. 97.

Cuando nos referimos a la educación, ésta no puede ser únicamente una educación *para* indígenas o educación indígena, sino una educación *con* los indígenas. La educación para indígenas implica la superioridad de un grupo sobre el otro y, por consiguiente, acarrea acciones paternalistas, proteccionistas y, en el fondo, racistas y asimilacionistas. La educación indígena, o de indígenas, pone el acento en el otro polo e implica, igualmente, una posición racista, integracionista y una relación asimétrica de aceptación de la dominación de la cultura, lengua o sociedad considerada superior. En todo caso, se trata de una educación propuesta por el grupo dominante para el grupo dominado. La interculturalidad sugiere una educación *con* los indígenas, en una relación de igualdad y de simetría cultural: “la sociosemiótica, con y dentro de la sociolingüística, nos ayuda a entender el aspecto didáctico que eso puede tener”.²⁷

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia tiene por objetivo crear una alternativa educacional liberadora, orientada a los niños, a los enseñantes y a los padres de familia. El punto de partida es el fracaso en la escuela oficial de los niños indígenas, que padecen la inculcación de la lengua dominante, lo cual contribuye a la interiorización de un sentimiento de inferioridad, de inseguridad y de pérdida de identidad, lo que les impide desarrollar sus propias formas de pensar, de hablar y de ser. La EIB tiene como objetivo el aprendizaje de la lengua materna como una materia científica y como una lengua de enseñanza, al menos durante la enseñanza elemental. Es necesario señalar que la Reforma Educativa boliviana propone el aprendizaje de las lenguas indígenas, incluso en la enseñanza secundaria. Los aprendizajes en la escuela elemental se organizan en tres ciclos: aprendizajes fundamentales, aprendizajes esenciales y aprendizajes aplicados, pero en todos los ciclos “se deben asumir los códigos simbólicos propios de la cultura originaria de los alumnos...”²⁸

El currículo consta de dos partes igualmente importantes para los aprendices: una parte de carácter nacional, obligatoria para todo niño boliviano, y una parte regional que los distritos educativos deben realizar, de acuerdo con sus necesidades específicas. El tronco común se centra en lo que es común a todos, es decir, la civilización occidental de lengua castellana. Las ramas locales deben centrarse en lo que

²⁷ *Idem.*

²⁸ Bolivia, Ley 1565 de Reforma Educativa, del 7 de julio de 1994, Congreso Nacional, Bolivia.

es particular a cada cual: sus ecosistemas, su cultura vernácula, su idioma local, su municipio.²⁹

Otro elemento fundamental en la Reforma Educativa boliviana es la formación de supervisores pedagógicos que reemplazan a los supervisores administrativos. Ésta ha sido una de las primeras acciones de la reforma como condición para su instauración en las escuelas del país. La figura del supervisor ha sido modificada para hacer de él más un consejero pedagógico de los maestros y directores que un inspector en el sentido tradicional.

La libertad en el aula permite a los profesores escoger, entre varias opciones, los ejercicios, la progresión que ha de seguirse o los métodos por desarrollar, lo cual hace de ella un principio pedagógico básico para la enseñanza de la lectoescritura, cuya adquisición en la expresión oral y escrita es una *conditio sine qua non* para emprender otros aprendizajes en los distintos dominios del conocimiento.

La educación de los indígenas en México se lleva a cabo en algunas escuelas bilingües y biculturales, lo que constituye de entrada una diferencia con la interculturalidad boliviana.³⁰

En todo caso, los niños deben aprender la lengua materna al mismo tiempo que el español. Empero, en los hechos es necesario aprender primero la lengua nacional y en un segundo tiempo la lengua materna, lo que representa un grave problema puesto que la permanencia de los niños indígenas en el sistema escolar es muy breve y el abandono de la escuela muy elevado, a causa, entre otros factores, de este orden en la enseñanza de la lengua. El niño se siente abandonado en un mundo extraño y agredido en una lengua que no le permite la comunicación con los suyos y tampoco con los

²⁹ Javier Medina. "Principales elementos conceptuales sobre educación intercultural y bilingüe: perspectivas y propuestas", en *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Balance y perspectiva. Memoria del Seminario: Ayuda en Acción Bolivia/Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa*, La Paz, Bolivia, 2000, p. 72.

³⁰ No es necesario insistir en esta distinción, pero hay que tener en cuenta que la concepción bicultural encierra en sí misma al sujeto que habla dos lenguas, que no puede separar una cultura de la otra, y que se comporta de dos maneras diferentes, produciéndose, en cierta manera, como dos sujetos en uno. La concepción multicultural ofrece al sujeto que habla dos o más lenguas la posibilidad de abrirse a todas las manifestaciones culturales de los otros, conservando su propia identidad y su propia estima. La concepción intercultural se fundamenta en el intercambio igualitario de las dos o más culturas, recuperando valores de una y de otra en un bilingüismo de mantenimiento, en el cual los grupos mantienen su identidad en la aceptación abierta de la diferencia y la diversidad. Esta concepción se está imponiendo también en México.

otros, puesto que es un código completamente alejado de su vida cotidiana. Por otro lado, el proyecto homogeneizante del gobierno, a pesar de las declaraciones oficiales referentes al respeto de las diferencias culturales, es todavía predominante en la práctica pedagógica. Esto depende también de los grupos y de las comunidades, ciertamente, y no se puede generalizar, pero la tendencia sigue siendo la misma a pesar de los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* emitidos por la Dirección General de Educación Indígena. Este documento explicita ocho líneas de formación que expresan el qué y el para qué de la educación inicial y la educación básica para las niñas y los niños indígenas, es decir, los rasgos de los futuros ciudadanos que se desea formar, así como los aspectos de la cultura que han de ser considerados como los contenidos culturales esenciales,³¹ entre los que destaca la Línea de Formación para la Identidad, ya que las demás no son exclusivas para el mundo indígena y se aplican a cualquier población: formación para la democracia, la solidaridad internacional, la salud, ecológica, estética, científica y la tecnológica. “En el proceso de construcción de una educación intercultural bilingüe que la DGEI promueve, las necesidades básicas de aprendizaje (NEBAS) que se identifican hasta el momento son: de comunicarse, de interactuar con el mundo natural, de interactuar con el mundo social, de cuantificar el mundo y de expresarse estéticamente.”³²

Finalmente, también se ha pensado en la estrategia de los libros de texto en lenguas originarias, como apoyo a los programas compensatorios entre las etnias de Chiapas y Oaxaca, en el sureste del país; de Guerrero, al sur, y de Hidalgo, en el centro, con la finalidad de retenerlas en el sistema escolar y fortificar sus valores culturales. La educación elemental de los pueblos indios ha mostrado sus deficiencias, puestas de relieve por los investigadores y los mismos interesados. El movimiento internacional de reivindicación de los derechos humanos y de los derechos indígenas ha provocado una nueva actitud de las autoridades educativas que intentan poner en pie el viejo modelo de la educación indígena mexicana. Asistimos entonces a los primeros esfuerzos por ofrecer una educación bilingüe con una metodología de aprendizaje de la lengua materna como primera lengua, L1, y del español con una metodo-

³¹ DEP/DGEI. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*: SEP, México, 1999, p. 34.

³² *Ibidem*, p. 37.

logía de L2. Se trata de una educación bilingüe, pero no se pone el acento todavía en la interculturalidad, aunque en el medio científico-educativo y en los documentos oficiales³³ ha comenzado a abrirse camino esta concepción educacional.

En este aspecto, México es uno de los países de América Latina que van a la zaga de la modernización educativa, entendida ésta como la actualización de planes y programas abiertos a toda la población sin distinción de origen étnico ni de lengua ni de cosmogonías, usos y costumbres. Bolivia, al igual que Guatemala, se ha convertido en el paradigma latinoamericano de las reformas educativas. Si este modelo fracasa, el futuro del país estaría en entredicho, la posibilidad de lograr una educación de calidad en América Latina se vería comprometida y la integración cultural del subcontinente estaría más lejana aún de lo que se puede pensar.

Problemas por superar

A ocho años de distancia en el caso de Bolivia, y casi diez en México, se pueden constatar avances y retrocesos, éxitos y problemas, aparentemente sin solución: las bibliotecas en los salones de clase han tenido un efecto muy positivo en el aprendizaje de los niños, pero la dirección del trabajo escolar desde los rincones de aprendizaje todavía representa una gran dificultad para los maestros.

La escuela única en el medio rural debe superar algunas resistencias de la población indígena, que desconfía de una educación dirigida por el gobierno y que, con frecuencia, encuentra la oposición del magisterio a las reformas emprendidas.

En México, aunque se ha creado un texto diferenciado en cuanto a la historia de cada región, es aún insuficiente para poder hablar de flexibilidad curricular en el sentido en que se viene proponiendo en los planes curriculares de avanzada.

En cambio, y a pesar de todo, con los pocos textos que existen en lenguas originarias en México, y con la experiencia de los textos en lenguas locales en Bolivia, se puede apreciar la desenvoltura y la lucidez de espíritu de los niños indígenas que están en las escuelas EIB: se comportan sin temor ante el extraño y con la seguridad de ser ellos mismos, lo cual constituye el mejor ejemplo de los logros que se pueden alcanzar con este modelo educativo.

³³ Véase SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*: SEP, México, 2001.

Los libros de texto llamados módulos en Bolivia, redactados directamente en las lenguas originarias ayudan a los niños a comprender su entorno y a dominar su realidad. El orgullo de los niños de las escuelas bilingües ante las personas externas a la comunidad asombra a los visitantes, que no están acostumbrados a tal comportamiento de los niños indígenas. Éste es uno de los mayores éxitos de la EIB: dar seguridad a los niños y hacerlos sentir orgullosos de su identidad, su lengua, sus costumbres y su manera de ser, con lo cual la actitud de sumisión a la dominación se puede revertir para convertirlos en actores sociales activos, creadores y transformadores de una realidad social a todas luces injusta e inequitativa. De ahí, tal vez, el temor de dejarles la posibilidad de educarse ellos mismos.

Las Guías para el Maestro significan un esfuerzo de los técnicos y especialistas para poner a su alcance la escritura de sus lenguas maternas, ya que muchos de ellos la hablan, pero no la escriben. Esto hace que el aprendizaje sea más lento en la lengua materna, puesto que es un aprendizaje conjunto de maestros y alumnos, pero sin duda constituye una posibilidad de autoformación muy valiosa, independientemente de las críticas que se puedan dirigir al hecho de poner en caracteres latinos una lengua amerindia.³⁴

Uno de los problemas más graves de la EIB es la formación de maestros bilingües, en particular, puesto que en América Latina no hay un número suficiente de lingüistas, antropólogos y maestros especializados en la enseñanza de la lengua para soportar la carga y la responsabilidad de esta educación. En Bolivia, los maestros de origen indígena reciben cursos de formación para trabajar con los niños monolingües en lengua vernácula. En el medio guaraní se ha creado un Bachillerato Pedagógico con la finalidad de formar jóvenes y habilitarlos como maestros rurales de lengua guaraní. En las zonas quechua y aimara, a pesar de la experiencia y de la ayuda de los países vecinos, en particular de Perú, Bolivia no ha logrado hacer frente a las necesidades; esto se debe principalmente a la falta de maestros bilingües y a la oposición tanto de ciertos sectores de maestros rurales para aceptar los cambios en la organización escolar, como a la participación de los padres de familia en la gestión y el plan de desarrollo de la escuela, lo que constituye una paradoja, porque aunque es una reivindicación de la Confederación de Maestros Rurales, la EIB encuentra en ellos a los más exacerbados opositores.

³⁴ Véase Medina, *op. cit.*

Por su parte, México ha encontrado más o menos los mismos problemas que Bolivia: la formación de maestros bilingües representa un desafío para el sistema, ya que no existe una institución especializada para tales fines. Existe una licenciatura en Educación Indígena que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, pero no se puede decir que forme maestros bilingües.

Se ha producido material didáctico en lenguas indígenas, pero la mayoría hace referencia a realidades urbanas y no al contexto social y a los entornos de las comunidades indígenas.

La legislación educativa establece el derecho de las comunidades indígenas a recibir una educación en su propia lengua, pero ellos exigen, en diversos foros, una educación respetuosa de su forma de ser y de pensar, lo que significa que los contenidos de la educación que han recibido son impuestos con la visión indigenista dominante en la sociedad, de donde se deriva todavía la posición de superioridad y paternalismo que decide, desde el centro del país, lo que conviene a las comunidades indígenas; incluso si la Constitución garantiza su derecho a una educación que preserve sus valores y sus costumbres, en la práctica se da un proceso educativo homogeneizante que no respeta las diferencias culturales. La mala calidad de la educación, la deserción muy elevada y el fracaso escolar plantean problemas y siembran la duda razonable de si el gobierno y los actores de la educación no toman las cosas en serio respecto a esta modalidad educativa.

¿Se puede concluir?

Evidentemente, no se puede decir que está cerrando un proceso vivo y actuante, lleno de cuestionamientos y de posibles respuestas adecuadas a las condiciones de cada comunidad, de cada territorio y a las necesidades básicas de aprendizaje. En Bolivia la Ley de Reforma de la Educación ha estructurado una política coherente para todo el sistema educativo. Esto exige recursos económicos, voluntad política, así como personal especializado capaz de crear estrategias para formar al cuerpo docente, de capacitar a los maestros en ejercicio y de crear centros de enseñanza bilingües. Es un desafío histórico, no sólo para Bolivia, sino para toda América Latina.

En cambio, en México existe una tradición en la educación rural desde la década de 1920, pero el camino está lleno de dudas, fracasos, e inconsistencias en las

políticas oficiales. Sin embargo, desde enero de 1994 asistimos a una renovación de la educación: a los indígenas se les considera por lo que son, fundadores de la nacionalidad mexicana mediante el mestizaje con los españoles, originarios del país y ciudadanos cuyos derechos deben ser respetados. La educación, por tanto, debe salvaguardar sus saberes, sus costumbres y responder a las necesidades propias de cada etnia y de cada región. “La educación bilingüe es una necesidad de los niños indígenas, su aprendizaje no es únicamente una estrategia para mejorar la educación; es, primeramente, un derecho de las niñas y los niños de las poblaciones indígenas, contribuyendo con ello a su empoderamiento”;³⁵ es decir, al dominio de su conocimiento, de su entorno y de su identidad, lo cual les permite desenvolverse en el contexto nacional con seguridad y con el orgullo de ser indígenas y mexicanos. Por otra parte, hay un gran número de problemas que se presentan a los maestros en la conducción de los procesos educativos. ¿Cómo superar los límites de los maestros que ignoran la escritura de su propia lengua? Esto no es producto de la ignorancia, sino del hecho de que, como son culturas ágrafas, su grafía se está determinando con los avances de la lingüística contemporánea, lo cual es una limitante del proceso para el proceso mismo.

¿Qué hacer de una lengua vernácula? ¿Una lengua de transición o una lengua de mantenimiento? ¿Se puede utilizar para la instrucción en la escuela? ¿Cómo lograr que los niños sean bilingües coordinados?, es decir, ¿cómo alcanzar un bilingüismo de mantenimiento para hacer que los alumnos sean completamente bilingües con un dominio equilibrado, capaces de expresarse correctamente en los dos códigos? ¿Cómo hacer coincidir una práctica pedagógica dominada por la cultura y la lengua nacionales con las manifestaciones culturales y las expresiones lingüísticas indígenas en un plan pedagógico?

En ambos países será necesario superar el déficit de la formación insuficiente de los cuerpos enseñantes; preparar materiales apropiados, y no solamente adaptados, de lo que es propio de un medio urbano y, sobre todo, promover una sociedad bilingüe en la cual las lenguas indígenas sean habladas por los funcionarios de la adminis-

³⁵ Lucía D’Emilio. “Voces y procesos desde la pluralidad: la educación indígena en Bolivia”: UNICEF, Bolivia, texto fotocopiado s/f, 1996. Véase también Luis Enrique López. “La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en Héctor Muñoz y Pedro Lewin (coords.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*: UAM-I, INAH-Oaxaca, México, 1994.

tración pública en las diferentes regiones lingüísticas, particularmente en los juzgados y en los servicios de salud, así como favorecer la creación literaria en lenguas originarias y su uso en los medios de comunicación. De no ser así, cualquier cosa que se proponga o se haga no será más que una forma de retórica, una manifestación de la ideología dominante.

Una última cuestión de fondo: ¿cómo realizar esta utopía? La responsabilidad es de toda la sociedad, pero la decisión deben tomarla las autoridades educativas: ¿van a seguir tratando a los indígenas como niños, protegiéndolos y sustituyéndolos, o los van a dejar que hagan su camino y los van a apoyar para que alcancen sus metas? ¿Queremos asimilarlos a nuestra sociedad, que se integren a nuestra cultura, o podemos caminar juntos intercambiando con ellos de igual a igual, educándonos mutuamente y aprendiendo unos de otros? Ahí está el punto, la moneda está en el aire.