

1. Introducción: Nacionalismo y educación

La política educativa en América Latina está íntimamente ligada con la política nacional de desarrollo en cada uno de los países. El modelo educativo para todo un país se enraiza en una concepción nacionalista, totalizadora, y atravesada por los ideales de modernización de la clase dominante. Se borran las diferencias regionales y étnicas en aras de una unificación educativa nacional.

La construcción de un Estado nacional tiene como fundamentos la homogeneización cultural e ideológica a través de la invención de los símbolos nacionales y la integración de la diversidad de pueblos en una sola nación. La unificación cultural comprende una política lingüística, religiosa, ideológica a través del pilar de la nación, la educación. Frente a esta política integradora desde la mitad del siglo XX hasta bien avanzada la década de 1980, los intentos de una educación bilingüe o indígena en América Latina quedaron en planteamientos, escritos, discusiones académicas pero no alcanzaron a armarse bajo un estatuto claro de Estados plurinacionales, plurilingüísticos y multiétnicos.

Entre los primeros países latinoamericanos que intentaron una educación indígena está México. En 1978, fue creada finalmente la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como materialización de una política gubernamental que atendía las demandas de pueblos y de intelectuales para adecuar la educación formal a las necesidades y al marco cultural de los niños y niñas indígenas. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, en la Ley General de Educación de 1993 se reconoce la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, aunque la educación indígena no está reconocida en la Constitución. Esta concepción es diferente a la que imperó en la Ley Federal de Educación (cuya vigencia fue entre 1973 y 1993), la cual estipulaba una educación homogénea para toda la población escolar (de Gortari, 1997).

Haciendo un poco de historia con el fin de situar el devenir de la educación bilingüe en México, debemos recordar los altibajos de su política dependiendo de las propias políticas del indigenismo. Después de la revolución, se impone la necesidad de establecer una política lingüística con respecto a las sociedades que no hablaban español. Esta política primero incorporativista tiene como fin la asimilación total de los indígenas. Las culturas indígenas son catalogadas como atrasadas y el aprendizaje del castellano es el primer paso para su modernización. El fracaso de esta política lleva a ver al castellano como sólo un medio de comunicación, y donde ya no se pretende la erradicación de las culturas indígenas. En 1925, se establece en la ciudad de México la primera *Casa del Estudiante Indígena* con el fin de incorporar al indígena a la educación general. Hacia 1932, este proyecto fracasa pues los jóvenes indígenas que se suponía pudieran convertirse en agentes de cambio dentro de sus comunidades, ninguno de ellos regresa. En 1933, esas casas se transforman en *Centros de Educación Indígena* en un esfuerzo por proporcionar una educación general básica. Al inicio de aquella década, con Moisés Saenz como subsecretario de Educación, se buscan otras alternativas para la castellanización. Entre estas alternativas, se considera la propuesta de un lingüista del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), William Townsend quien estaba aplicando métodos de alfabetización en lengua indígena como paso previo a la adquisición del castellano como segunda lengua. Por su éxito en Guatemala, este método conocido como castellanización indirecta empieza a circular por el país a través de centros regionales fundados por el ILV. Se hacen estudios lingüísticos en 30 lenguas y materiales, tales como diccionarios, gramáticas, cartillas bilingües para la alfabetización en lengua indígena y el aprendizaje del español.

¹ Instituto Investigaciones Sociales, UNAM / Ethnologisches Seminar, Universität Zürich

En 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena. Surge el Proyecto Tarasco al frente del cual estaban destacados lingüistas. Swadesh y colaboradores constatan la eficacia del método indirecto de castellanización a través de la alfabetización de las lenguas maternas. Todavía en 1940 bajo el período Cardenista, en el Primer Congreso Indigenista Interamericano donde participan 12 naciones latinoamericanas se abre la polémica sobre la política que debía aplicarse a las lenguas indígenas. En este evento, había opiniones encontradas “quienes defendían un respeto irrestricto a las culturas indígenas y las posturas de quienes ponían énfasis en la necesidad de subordinar la diversidad étnica a la creación de culturas nacionales modernas y homogéneas” (De la Peña, 1997 en Rojas, 1999). Sin embargo, después de pocos años, hay un período opositor a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural. En este tiempo, en muchas escuelas se prohíbe a los niños hablar en su idioma. Con ello, en México el Proyecto Tarasco termina y la política lingüística se pone a la deriva.

A partir de 1948 con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en México, se fundan Centros Coordinadores Indigenistas. El éxito de la educación en lengua indígena se muestra mediante la preparación de promotores bilingües, pero los problemas de enseñanza persisten, primero porque la política lingüística sigue estando dominada por la cultura nacional; segundo, por la falta de material didáctico en lenguas indígenas; y tercero, por falta de coordinación ya que se siguen encontrando maestros fuera de sus propias áreas culturales. Fue hasta 1963 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) defiende una política de educación bilingüe, recuperando las técnicas y discusiones del Proyecto Tarasco (Acevedo, 1997). La política lingüística depende siempre de la política indigenista del momento: la integración socio-cultural de los indígenas a la sociedad nacional mediante la castellanización o el respeto de las culturas indígenas mediante el respeto del bilingüismo.

En 1974, al celebrarse el Primer Congreso de Pueblos Indígenas, los maestros y promotores bilingües se pronunciaron por una educación bilingüe como derecho propio.² De ahí surge la DGEI en la SEP donde se planteaba la educación primaria bilingüe. Años más tarde, un grupo de indígenas puede ir dirigiendo las políticas educativas de la DGEI y proponen que la educación sea bilingüe y bicultural.

De aquí surgen las primeras ideas para diseñar una educación intercultural. Pretenden lograr la integración sociocultural mediante la revalorización de la cultura y lenguas de cada grupo étnico para adquirir el conocimiento de la cultura nacional. Sin embargo, en su aplicación surgen contradicciones profundas. Se encuentran que los propios indígenas rechazan la educación bilingüe e insisten en el derecho a una escuela donde puedan aprender el castellano. La cultura y lenguas locales siguen encontrándose subordinadas a la cultura y lengua de la sociedad nacional. Esta actitud refleja la penetración de la escuela como castellanizadora y las transformaciones de las identidades indias. La política educativa creó a los maestros bilingües como transmisores oficiales de la “cultura nacional” pero al mismo tiempo propició mecanismos para el fortalecimiento de la cultura indígena y la identidad étnica (Rojas, 1999: 47). En el primer sentido, existen autores que argumentan que el resultado de esta formación bilingüe fue de darle a ciertos indígenas mayor poder. Pineda (1985) en Chiapas sostiene que los maestros bilingües no solamente recibieron apoyos económicos sino que se convirtieron en caciques ideológicos. Los promotores aprovecharon sus recursos verbales a expensas de los demás indígenas e hicieron una carrera política.

² Para 1970 había en Oaxaca 44% monolingües y el analfabetismo abarcaba a más del 80% de los indígenas. En 1969, se había decretado en Oaxaca la creación del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) cuyos objetivos se concentraron en la investigación de las lenguas y culturas indígenas y en la docencia. En solo cinco años se prepararon a 500 indígenas: 400 promotores, 50 técnicos en educación bilingüe, 40 maestros bilingües y 30 licenciados en educación y desarrollo indígena. Los egresados del IIISEO tenían una fuerte conciencia étnica, siendo la educación bilingüe una de sus demandas. Participaron en movimientos de todo tipo, desde los que se convirtieron en caciques regionales u otros que ocuparon puestos políticos en dependencias gubernamentales hasta los que formaron filas de la COCEI, de grupos ecologistas y cooperativos de la Sierra de Juárez, otros fueron dirigentes del Movimiento Unificado Triqui, y otros fueron los primeros indígenas diputados prístas. El IIISEO, clausurado a principios de los años 1980, fue el semillero de una generación de intelectuales indios oaxaqueños (Nolasco, 1997).

2. Autonomía y Educación: Retos e interrogantes

Este binomio, el cual siempre ha estado subordinado al binomio nación y educación, apenas empieza a surgir con fuerza en los movimientos de lucha indígena por su autonomía. La crisis del proyecto nacional populista genera un cuestionamiento de la identidad nacional. Nuevos planteamientos para diseñar la educación intercultural vienen por parte de la propia población indígena. No se trata únicamente de alfabetizar en lenguas indígenas, se quiere concertar una educación reflexiva de sus propias condiciones sociales, naturales, culturales. Si bien se sigue un plan educativo nacional, se quiere construir una educación para y por los indígenas.

El sector magisterial en las zonas indígenas latinoamericanas no se siente identificado con las demandas de la enseñanza bilingüe. La escuela se concibe como el ámbito de lo no indio y se identifica con el espacio donde se construye la identidad nacional. Si bien, los y las maestras aceptan la trascendencia del rescate de la cultura indígena, la mayor parte no se identifica con las demandas educativas en la recuperación y fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas, pero más aún, no se sienten identificadas con su propia lengua materna ni con los valores de sus tradiciones. Al contrario, ellos valoran más el castellano, ya que es la lengua con el mayor estatus y prestigio, y reproducen las tradiciones del mundo urbano al interior de su casa y de sus actividades extra-escolares. No ven en sí, las ventajas de una enseñanza que nació para ser denigrada y desvalorada, aunque acepten que la lengua indígena tenga la función identificativa y cohesionante en algunas comunidades. Los maestros fueron educados fuera de su ámbito cultural, en urbes cercanas o lejanas a la región, pero la constante fue su lucha por ser aceptados en las sociedades urbanas donde imperan los valores de una mezcla de cultura popular que parte proviene de la cultura nacional y la cultura de consumo norteamericana y parte de las culturas indígenas.³ Inclusive, el significado del bilingüismo y del uso de la lengua indígena no tiene los mismos significados para el conjunto de maestros, por tanto podemos decir que en general, la educación bilingüe no está apropiada por la mayoría de ellos. Algunos maestros inclusive piensan que el uso de la lengua indígena en la escuela puede tener efectos negativos en el futuro escolar y social de los niños, pues piensan que esto retrasaría el dominio del castellano y pondría en peligro su continuidad en la escuela.

“yo pienso que hay que educarlos bien, para que se enfrenten a un futuro difícil, ¿para qué quieren saber nahua? Esa los señala como los de la sierra, mejor que hablen el español bien para que puedan tener una mejor vida” maestra de origen nahua de Tatahuicapan

A pesar de las reformas constitucionales en doce constituciones latinoamericanas, donde se busca la multiplicación de los dispositivos legales e institucionales referentes a los derechos culturales (a través de la etnoeducación), jurídicos (derecho consuetudinario válido en las comunidades), territoriales (territorios colectivos) y políticos (aceptación de formas de autonomía), son pocos los logros en la construcción de una educación intercultural.

En este contexto, nuestras preguntas fundamentales en un proceso de la lucha indígena parten de estas experiencias donde se ha negado sistemáticamente la autonomía en los procesos educativos de las diversas naciones y etnias. Sin embargo, la tarea educativa que concerte reivindicaciones plurilingüistas y multiculturales de los propios pueblos indígenas tiene múltiples retos a resolver. Desde esta óptica, la educación no se ve ni como la panacea ni como una mera transmisión de conocimientos que viene a “sacar de la pobreza”, al contrario, bajo la filosofía de esta educación, ésta se considera un instrumento político que pretende transformar la conciencia social y política de los sectores participantes. La educación intercultural se inspira en el modelo de la educación

³ En la evaluación hecha de la eficiencia educativa de las escuelas bilingües del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la enseñanza primaria (PEEB) de la región de Puno en Perú, se encontró que en la escuela se reproducen referentes culturales andinos comunes entre maestros y alumnos. Esto se debe a que el magisterio puneño no ha sido producto de rupturas fuertes con la lengua y la cultura local. Comparten con la población local referentes cotidianos comunes (i.e. estilos de vida, participación en fiestas). El uso del aymara o quechua sucede en situaciones comunicativas escolares y extra-escolares de modo cotidiano y sistemático. Nunca se “observó un trato discriminatorio o despectivo hacia los alumnos monolingües, ni la prohibición del uso oral de la lengua vernácula en la escuela” (Rockwell, 1988: 7-10).

popular, entendida como un proceso integral participativo donde a través del proceso educativo se recupera la práctica cultural de los pueblos indígenas, la profundiza con elementos teóricos y la renueva en la actuación de los sujetos estratégicos. En este sentido, queremos entender ¿Cuáles son los retos del proyecto educativo reivindicado por los movimientos indígenas en lucha? ¿Cuál es la relación entre autonomía política y autonomía educativa? ¿Cuál es el diseño de una educación intercultural al interior de Estados plurinacionales, multiétnicos y plurilingüistas? ¿Cómo se vincula la educación y el desarrollo comunitario de los pueblos indígenas? ¿Cómo la educación intercultural se vuelve una demanda política? ¿Cuántos y cuáles pueblos se unen bajo una educación intercultural donde se reivindicuen no sólo las lenguas indígenas pero igualmente usos y costumbres que las comunidades quieran conservar? ¿Cuál es la interrelación entre autonomía, educación e identidad étnica, entendida como el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás, dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado?