
EDUCACIÓN INDÍGENA, SU PROBLEMÁTICA Y LA MODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA

Onavis Cabrera

I. INTRODUCCIÓN

En la era de la globalización y de la internalización de las economías nacionales, pareciera un contrasentido "lógico" que la cuestión de las nacionalidades y de las etnias, como fenómeno histórico, estén cobrando una inusitada actualidad en las decisiones políticas y en la reflexión teórica entre científicos sociales y entre educadores. Como una negación al proyecto de la globalización se está planteando que ya las fronteras no se deben establecer en función territorial, sino en función de las identidades nacionales.

La emergencia en el escenario mundial de movimientos sociales y políticos, por la reafirmación de las identidades nacionales, están ocupando una parte importante de la atención internacional. Ejemplo de ello es que los organismos internacionales registran en la actualidad más de 50 guerras por problemas nacionales y étnicos, 50 000 víctimas resultado de estos conflictos y más de 25 millones de refugiados y repatriados de origen étnico. Para el presente año (1995) el pronóstico anual de los servicios de inteligencia estadounidenses señala que más de 12 países de la población mundial se encuentran divididos por conflictos étnicos y religiosos o sacudidos por movimientos populares. El conflicto en Yugoslavia (Bosnia-Herzegovina), Ruanda, Somalia, Afganistán, Zaire, Sudán, Liberia, Sri Lanka, son los casos más relevantes (*La Jornada*, 18/12 de 1994).

En el caso de América Latina y el Caribe, esta situación se expresa con el fenómeno "atípico" de Chiapas, México, donde el 1 de enero de 1994, se produce un levantamiento indígena bajo

el nombre de Ejército Zapatista de Liberación Nacional, enarbolando la bandera contra la pobreza, contra la explotación, contra la discriminación racial, y en pro de la justicia social, la democracia real y mayores espacios de participación tanto en la sociedad nacional como en la sociedad global.

Es en el marco de esta realidad que 1993 fue proclamado por Naciones Unidas como "Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo" y a Rigoberta Menchú Tum le fue otorgado el Premio Nobel de la Paz 1992. La UNESCO, al proclamar 1993 Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, se plantea el objetivo de mejorar las condiciones de vida de dichas poblaciones indígenas, entre las cuales se incluye "la cultura, la lengua y la educación" y esto se pretende mediante la participación de las poblaciones indígenas en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos que tengan consecuencias en sus condiciones de vida y en su futuro.

Esta problemática en América Latina y el Caribe está íntimamente articulada con la necesidad de construcción de un nuevo pacto social y la necesidad de construcción de un nuevo proyecto de sociedad nacional que implique nuevas formas de federalización, mayores espacios de autonomía de los pueblos indígenas, y formas propias de gobiernos locales indígenas.

En esta misma perspectiva se está planteando cómo orientar el centralismo hacia el control local y forma propia de gobiernos de las naciones indígenas, y cómo articular estas nuevas formas de gobiernos locales con el Estado-nación, con la sociedad nacional y la sociedad global.

Este hecho es una clara expresión del protagonismo indígena en los asuntos sociopolíticos de la sociedad global y un claro reconocimiento a la necesidad de cambiar esquemas de pensamiento sobre la cuestión indígena. Es imperativo replantear los marcos interpretativos de los enfoques integracionistas y modernizantes que han predominado en la educación indígena en América Latina y el Caribe.

En este contexto, procuraremos hacer un análisis de la problemática de la educación indígena frente a los retos y desafíos que se le están planteando desde el proyecto de la modernidad

de la sociedad dominante. Retos que pueden resultar interesantes en tanto pueden significar que las sociedades indígenas se integren a los valores de la cultura y racionalidad occidental, o por el contrario, puede constituir una oportunidad para que puedan redimensionar su cultura, su racionalidad y su proyecto de sociedad, en términos de la solidaridad, la cooperación, la intersubjetividad y el diálogo intercultural entre la sociedad occidental y la sociedad indígena.

II. LA EDUCACIÓN, UNA PRÁCTICA CIENTÍFICA

Abordar la contribución de la educación como ciencia, y el de la educación indígena en particular, a la construcción de un nuevo proyecto de sociedad está determinado en gran medida, por la explicitación de este saber. Concebir a la educación como un saber científico, es decir, entender a la educación desde una perspectiva científica que tiene su propia especificidad, su propio objeto de estudio y su propio campo de trabajo.

Esta aclaración se hace necesaria en tanto existe una fuerte tendencia sociológica que procura ubicar a las ciencias de la educación como un campo del saber interdisciplinario sobre la base de una matriz filosófica.¹ Por otra parte sostienen que la educación no es una ciencia porque su objeto de estudio no está claramente explicitado. El objeto de estudio de la educación es patrimonio de las diferentes disciplinas de la ciencia, particularmente de las ciencias sociales.

Para situarnos en una perspectiva diferente a esta posición o planteamiento un tanto universalista, hay que sostener que hay suficiente producción teórico-metodológica y experiencia de la práctica que confirman la cientificidad del saber educativo, la definición de su objeto de estudio. La educación ha adquirido el estatus científico de práctica científica en el ámbito de las ciencias humano-sociales.

Sobre este aspecto, J. Piaget, en *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales* afirma que "la ciencia comienza

tan pronto como es posible delimitar un problema, de tal forma que su solución quede subordinada a una serie de comprobaciones accesibles a cualquiera y verificables por cualquiera [...]" (Castro, 1978).

La delimitación de un problema educativo está determinado por la complejidad de la realidad educativa. Vigarello afirma que las ciencias de la educación se han constituido por la construcción de su objeto. "Se interpreta esa afirmación del autor en cuanto esta constitución ha incorporado y articulado múltiples construcciones teóricas, para explicar la problemática educativa, la realidad educativa (siendo ésta el objeto), la cual funge como eje articulador de tales construcciones" (De Alba, 1989).

Desde la perspectiva de la noción de saber en Foucault, la educación se constituye en un campo del conocimiento científico, se abre un campo amplio para continuar los trabajos de análisis y elaboración sobre lo educativo, sobre la producción conceptual o teórica de la educación, como práctica científica. "Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva. Una ciencia se inscribe y funciona en el elemento del saber" (*idem*, p. 276).

Otro aspecto que contribuye a la formación de la educación como una ciencia social, son las múltiples prácticas sociales que se realizan, vinculadas con los procesos del saber educativo. La gran diversidad de acciones de formación han originado la demanda social y económica de la creación de conocimientos, al tiempo que ha generado múltiples prácticas profesionales vinculadas con los procesos educativos, ha creado "oficios" que van desde el de animador hasta el de consultor.

La realización de una práctica profesional es una de las condiciones necesarias para la conformación de un quehacer discursivo en el proceso de un campo del saber científico, como se ha venido consolidando en las ciencias de la educación.

Sobre este particular, Vigarello plantea que "el nivel de consolidación en cuanto a reconocimiento y legitimación de un campo de conocimiento, tiene una relación directa con el nivel de reconocimiento y estatus social de las prácticas profesionales que se vinculan con él" (*idem*, p. 278). Apunta, más adelante que sea

cual sea el nivel de consolidación y legitimación de un campo del conocimiento, el dominio de dicho nivel en cuanto a sus aspectos esenciales, por parte de los profesionistas que se vinculan con él, les permite:

- Un desarrollo creativo de su práctica profesional.
- En algunas ocasiones, y a partir de lo anterior, realizan aportes significativos en relación con la construcción del objetivo teórico de su campo de conocimiento.
- Al dominar los aspectos esenciales del campo, se tienen mayores posibilidades de acceso a los aspectos especializados a partir del cuerpo teórico básico.

Lo anterior implica, en todas las profesiones, la necesidad de una formación teórica (*idem*), en este caso del profesional de la educación.

Por otro lado, Agustín Escolano, al tratar el tema que nos ocupa, señala:

Las ciencias de la educación, como la mayor parte de las ciencias del hombre, han alcanzado en los últimos decenios un extraordinario desarrollo tanto en lo que se refiere a la expansión cuantitativa, como en lo que afecta a los modelos conceptuales y métodos de trabajo. No es preciso acumular argumentaciones para validar la anterior afirmación, toda vez que es fácilmente constatable en los repertorios documentales, en los programas de enseñanza e investigación de los centros especializados, en los contenidos informativos de muchos medios convencionales de comunicación. Por otra parte, también puede comprobarse sin dificultad el creciente interés de muchos sectores científicos por temas educativos.²

Las ciencias de la educación, como las demás ciencias humano-sociales, no son ciencias acabadas, son ciencias en construcción permanente, en proceso de aproximaciones mayores a la concreción de sus objetos de estudio. En este sentido, retomando a Vigarello, él plantea que sobre las posibilidades de desarrollo de este campo, se dan dos condiciones:

a) La necesidad de llevar a cabo en él trabajos especializados, en la medida que estos son la veta de mayor viabilidad, a partir de la cual se puede llegar a hacer contribuciones significativas al campo de las ciencias de la educación, a través de

incorporar en éste los aspectos más avanzados (más vivos) de cada una de las ciencias o disciplinas que explican lo educativo.

b) La necesidad de intensificar estudios e investigaciones multirreferenciados, en la medida que permiten una visión más completa y profunda del campo educativo, así como trabajar con los aspectos más problemáticos de éste, los cuales, según el autor, son sus "puntos ciegos" o de mayor conflicto: las prácticas educativas, en su relación con las teorías o su "resistencia" frente a lo teórico y el problema de las "normas" o de los valores implícitos en la problemática educativa (*idem*, p. 280).

El argumento de la interdisciplinariedad, para negar el carácter de ciencia a la educación no es sostenible, puesto que es este aspecto el que precisamente contribuye a darle su carácter de ciencia. Para fundamentar más lo que decimos, Escolano plantea que "hablar de unidad y pluridisciplinariedad no es contradictorio, ya que las ciencias de la educación constituyen, al mismo tiempo, un conjunto coherente y diversificado de estudios".³

Por "relación interdisciplinaria podríamos entender la interacción que se establece entre dos o más disciplinas, y puede ir desde la simple comunicación de conocimientos a la integración de conceptos, principios epistemológicos, métodos y terminología" (*idem*).

En función de los objetivos y desde la perspectiva en que se esté abordando el análisis de una dimensión determinada de la realidad, las disciplinas que versan sobre el mismo objeto pueden cooperar o fusionarse. En educación, muchos campos de estudio exigen concurrencias disciplinarias. Así, "sobre el proceso educativo pueden coincidir investigaciones psicológicas, didácticas y organizativas, en torno al conocimiento de los efectos de la educación formal pueden cooperar los estudios históricos, sociológicos, económicos y didácticos" (*idem*, p. 370).

El análisis de la interdisciplinariedad enriquece el saber educativo, ello muestra "cómo las ciencias de la educación pueden ser fecundadas con los enfoques interdisciplinarios. Sin perjuicio de la unidad del objeto que estudia la educación este carácter permite garantizar la deseable coherencia epistemológica" (*idem*, p. 371).

Cabe precisar que las ciencias de la educación han logrado

mayor desarrollo en el ambiente del positivismo, es por ello que durante ese proceso ha estado acompañada de una creciente utilización de la cuantificación, en muchos casos a la reducción de los problemas educativos a variables y al tratamiento de los datos.

En la perspectiva positivista la educación, como un campo del saber científico, ha podido independizarse de su matriz filosófica. Con el positivismo e instrumentalismo se ha abierto una brecha importante en las tradicionales relaciones mantenidas entre filosofía y pedagogía. Estamos muy lejos de los planteamientos herbartianos, según los cuales la pedagogía se constituía en ciencia formal en cuanto da cita para la solución de sus problemas a dos ciencias filosóficas: la ética, que determina el fin de la educación y la psicología, que regula sus medios" (*idem*, p. 369).

Es en este contexto que Ramiro Castro Santamaría sostiene que la estructura lógica del pensamiento educativo se encuentra en la ciencia aplicada. Concluye afirmando que la estructura lógica corresponde a la ciencia aplicada o aplicación tecnológica y en ella se puede advertir la presencia de una constante de carácter prescriptivo. Parece, pues, que hoy por hoy tendríamos que conformarnos con que la ciencia de la educación sea una ciencia aplicada.⁴

III. PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La educación indígena forma parte de la educación básica, particularmente de los programas y proyectos de la educación de adultos; está orientada a posibilitar que la población indígena de los países de la Región se apropie de los códigos y símbolos de la cultura escrita, de manera que sus miembros puedan tener una mayor participación en su medio sociocultural y en la sociedad global.

Esta modalidad educativa tiene la particularidad de que su análisis precisa de una contextualización global en el plano sociodemográfico, económico y cultural, debido a la especifici-

dad histórico-cultural de la población indígena en la Región, la cual en lo fundamental viene dada por la cosmovisión de la vida y la sociedad que tienen los indígenas, que se expresa en una lógica distinta a la sustentada por la cultura occidental.

En este sentido, "las estimaciones numéricas más confiables indican que en la actualidad viven en América Latina poco más de 40 millones de indígenas, subdivididos en más de 400 grupos etnolingüísticos que incluyen microetnias de pocos centenares de individuos, hasta macroetnias de millones de personas, concentradas en dos áreas: Mesoamérica (México y Guatemala) y la región andina (desde el norte de Chile hasta el sur de Colombia). El resto de las etnias indígenas se encuentra disperso en las demás regiones del continente"⁵ (Zúñiga, 1987).

La presencia de la población indígena es muy alta y significativa en la Región. "En Guatemala alcanza el 59.7% de la población; en Bolivia, el 59.2% (más de la mitad de la población nacional); y en Ecuador, el 33.9%; en Perú, el 36.8%; en México, el 12.4%; y en el resto de los países de la Región, la población indígena oscila entre el 6 y el 2% de la población nacional" (*idem*).

Un aspecto de esta problemática es que

la mayoría de los pueblos aborígenes latinoamericanos vive en áreas rurales, casi siempre desfavorables para la producción agrícola, en zonas montañosas y dispersos en áreas boscosas, generalmente aislados de los centros urbanos. Hablan sus propias lenguas, practican sus ritos religiosos, generalmente interpretan una cosmovisión contrapuesta a la occidental y conservan ciertas normas de vida y costumbres autónomas. En síntesis, expresan manifestaciones culturales propias [...] (Hernández, 1987: 11).

Las relaciones interétnicas entre pueblos indígenas y sociedad nacional, es decir, las que se establecen entre dos grupos sociales que no comparten la misma cultura y lengua, conllevan siempre una relación de clase, que expresa el vínculo establecido históricamente entre un sector dominante y los sectores sometidos, entre una cultura y una lengua hegemónica y unas lenguas y culturas subordinadas. Estas relaciones intrínsecas, esencialmente asimétricas, se fundan sobre una doble situación de opresión,⁶ que se da en los planos económico, político e ideológico-cultural.

Sobre este aspecto, los estudios de campo realizados en el área demuestran que la manifiesta demanda educativa de la población indígena se enfrenta con una oferta, principalmente la proveniente del sistema educativo formal, caracterizada por su contradicción, porque por un lado lo desampara en términos de asignación de recursos y por el otro, trata de incorporarlo a la modernidad occidental, a través de un proyecto educativo culturizante y homogeneizante. Incorporación que no es más que expresión de la visión político-cultural del Estado-nación y de la sociedad dominante.

En este contexto, la alfabetización y la educación básica de adultos constituyen un instrumento estratégico en el proyecto modernizador de la sociedad dominante, no es casual que la alfabetización tenga prioridad en los programas de educación indígena en la Región, mismos que se han realizado en el marco de propuestas modernizantes, integracionistas, que en lo fundamental procuran incorporar al aborígen a los valores y creencias de la cultura occidental.

Con este enfoque se ha orientado el desarrollo de las mayores de los programas y proyectos educativos destinados a la población indígena. En este marco de ideas se ha desarrollado la práctica de la alfabetización y de la educación básica de adultos, pues, ésta ha venido siendo concebida por la sociedad dominante como un instrumento de "civilización", capaz de resolver los problemas sociales, económicos y políticos de las comunidades indígenas, en particular, y de la sociedad nacional en general.

En este contexto, la alfabetización es considerada como un medio de comunicación imprescindible al cual debe tener acceso el mundo indígena. Se parte del criterio de que en la sociedad moderna no es posible mantenerse al margen de un instrumento de uso universal, tanto por las ventajas que puede proporcionar, como por el problema social que representa el alto índice de analfabetismo existente en los países de la Región, en particular en la población indígena.

Sobre el problema del analfabetismo entre la población indígena cabe precisar que el mismo se halla más acentuado con respecto al resto de la sociedad.

Sólo a modo de ejemplo diremos que, entre los indígenas rurales guatemaltecos, el 82% son analfabe-

tos, mientras que esta cifra desciende entre los no-indígenas, de igual residencia, el cual es del 56%. En Perú, el VII Censo de Población (1972), demostró que los quechuas y aymaras sin instrucción, superaban casi en un 20% a los habitantes castellanos que representaban la misma carencia. En 1970, la provincia chilena de Cautín registraba 110 000 analfabetos, entre los cuales casi el 60% (65 000), eran indígenas mapuche. El Censo Indígena Nacional Argentino (1968) informaba que, entre los araucos de las provincias sureñas de Río Negro y Neuquén, el 56.3% estaba en la categoría de no-escolarizados, mientras que el Censo Nacional de 1970 muestra que, entre la población no indígena, esta proporción desciende hasta el 6.9%.⁷

En este mismo sentido, para principios de los ochenta, la población analfabeta indígena en la Región, es estimada en 23 millones de adultos que no dominan los códigos y símbolos de la cultura escrita, la occidental. El índice de analfabetismo por país en la Región es el siguiente:

Guatemala presenta un 54% con respecto a la población total; Bolivia, 36%; Perú, 17%; Ecuador, 25.8%; México, 18.2%; Panamá, 15.4%; Chile, 11%; Honduras, 43%; El Salvador, 38%; Nicaragua, 11.6% y Brasil, un 25.5%" (UNESCO/III, 1989: 26).

Para el caso de México, en la actualidad, un estudio de la Secretaría de Salud Pública y del Instituto Nacional Indigenista, demostró que entre las poblaciones indígenas del país existe un alto índice de analfabetismo, el cual alcanza un 38.4%. Además, reveló que la proporción del 38.4% de analfabetismo de los indígenas, comparada con el promedio nacional, es también elevada con un 27.8% y que, en igual medida, la insistencia escolar en la población indígena supera al promedio nacional (véase *La Voz de Michoacán*, lunes 4 de febrero de 1993).

En este ámbito, y en cuanto a la disparidad por sexo, el índice de analfabetismo en la Región es mayor en las mujeres que en los hombres en 3.9 puntos, con una diferencia mucho más marcada en Bolivia, Guatemala y Perú.

Se observa en América Latina una tendencia común en los países con considerable población indígena, independientemente del nivel de la tasa global de analfabetismo y del peso relativo de los grupos considerados, el analfabetismo es siempre mayor

en las poblaciones indígenas que en el total de la población nacional. A modo de ejemplo, en Panamá, país donde los grupos indígenas son minoritarios, para 1980 la tasa global de analfabetismo es del 14.4%; y entre las poblaciones indígenas es del 62%.

En Chile se observa un fenómeno similar: con una tasa global del 8.9% (1980) y una participación de las poblaciones indígenas en la población total, inferior al 50%. En Guatemala, país pluricultural y multiétnico, la tasa de analfabetismo en 1980 es del 47.3% para la población total y se eleva al 78% en la población indígena, llegando en algunos departamentos conformados en su totalidad por grupos indígenas, al 90%, o más.

En este mismo período, estudios de campo han determinado que,

para la mayoría de los países, las tasas globales de analfabetismo se encuentran en las áreas rurales, entre las mujeres y dentro de las comunidades indígenas, poniendo de manifiesto que aspectos como localización, sector y cultura de pertenencia, especifican la problemática del analfabetismo, ya que dan lugar a las oportunidades desiguales de acceso a la alfabetización (*idem*).

Cabe precisar que una explicación causal de esta relación numérica desigual la podemos encontrar en la resistencia cultural que históricamente han opuesto los indígenas a su integración violenta a la cultura de la llamada civilización occidental. Esta problemática en un plano más restringido se puede explicar en los enfoques educativos asumidos que han carecido tradicionalmente de criterios democráticos y participativos en la organización de la práctica educativa. Los modelos paradigmáticos vigentes expresan una clara tendencia modernizante e integracionista. Enfoques que en lo esencial parten del supuesto de que en mayor o menor grado, los indígenas mantienen formas de vida primitiva y totémica, los medios de trabajo y la producción son también primitivos y atrasados. "En espíritu y en pensamiento viven agobiados por prejuicios, supersticiones, fuerzas totémicas y tabúes. Estas características limitan la acción mental y la razón, hacen que impere la brujería y la magia, antes que la verdad y la ciencia" (Yáñez, 1988: 128).

La expresión más concreta de esta concepción educativa, la constituye el llamado modelo de castellanización, con sus diferentes variantes (transnacional, bilingüe, bilingüe-bicultural) el cual ha hegemonizado la orientación de la práctica de la alfabetización. En el marco de este modelo, que "tradicionalmente la lengua de la educación ha sido el castellano, y tanto la población como los agentes del sistema educativo han considerado que es la única alternativa válida para integrar a los sectores indígenas a la vida nacional y hacerles partícipes de los beneficios del desarrollo [y de la modernidad]" (*idem*, p. 105).

A pesar de que en los últimos años se ha pretendido reorientar la práctica de la alfabetización con la incorporación en el proceso educativo de algunos elementos de la cultura autóctona, en lo fundamental se mantienen vigentes los objetivos y propósitos de la castellanización, muestra de ello es que en las experiencias formales del sistema educativo oficial, el énfasis del proceso educativo "está dado en la enseñanza de la escritura (redacción y ortografía) y de gramática formal, sin tomar en cuenta la necesidad de aprender a expresarse oralmente con base en el conocimiento del sistema lingüístico de la segunda lengua" (*idem*, p. 117).

Además, el material didáctico que se ha venido empleando en la alfabetización en áreas indígenas, en lo esencial, no corresponde a las expectativas, intereses y necesidades de los indígenas; por lo general, son los mismos que utilizan en las zonas urbanas, trátase de libros de texto, guías didácticas u otros materiales de apoyo al proceso de la lectoescritura de los adultos analfabetas.

Junto con el material didáctico se encuentra que "los locales escolares no corresponden a las condiciones mínimas requeridas y que el tipo de las construcciones no se adapta a las características socioculturales locales por tratarse, como en los demás casos, de diseños únicos, realizados de acuerdo con una concepción urbana" (*idem*, p. 123).

El calendario escolar, los horarios, planes y programas, etc., demuestran ser incompatibles con la realidad social del pueblo

indígena, pues la concepción de tiempo, espacio y cantidad, son distintos a los de la cultura occidental, ellos están concebidos en el mundo indígena en función de la actividad productiva, la vida cotidiana y las festividades religiosas, que son fundamentales en la producción y reproducción de las condiciones materiales y espirituales de existencia del pueblo indígena, realidad social que pretende desconocer la sociedad dominante.

Esta problemática educativa, si bien es cierto que tiene explicación en la dimensión educativa, fundamentalmente se encuentra en la estructura de la sociedad nacional, en la naturaleza excluyente y discriminatoria con que se establece la relación con la sociedad dominante, en la forma que ha estado históricamente determinada esta relación.

IV. EL PROBLEMA DE LA RACIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

El concepto de racionalidad está asociado a la noción de conocimiento o más bien a su construcción y uso social. En este sentido, la educación formal y no formal desempeña una función estratégica en tanto posibilita que el sujeto acceda a los códigos de la racionalidad en un contexto social determinado. El problema se hace complejo en tanto hay distintos enfoques de racionalidad, lo que determina también distintos proyectos de educación, orientados a la conformación de un pensamiento histórico-social lógico.

En este marco de ideas, Habermas (1987) llama "racional a una persona que interpreta sus necesidades a la luz de los estándares de valor, aprendidos en su cultura; pero sobre todo, cuando es capaz de adaptar una actitud reflexiva frente a los estándares de valor con que interpreta sus necesidades".

En el campo de las ciencias sociales, el tratamiento de la racionalidad como categoría social ha estado asociado al estudio de las sociedades, sus culturas y su proyecto de vida. Desde la sociología y la economía se ha privilegiado el estudio de la

racionalidad occidental o autoconciencia, la cual ha estado asociada a la capacidad de adaptabilidad del hombre al medio socrionatural, a la sociedad moderna, a la idea de desarrollo tecnológico y a la idea de progreso como sinónimo de modernidad.

Por otro lado, desde la perspectiva antropológica se ha puesto énfasis en el estudio de la racionalidad de los llamados pueblos "salvajes", primitivos, al llamado pensamiento salvaje o mítico, que incluye el estudio de la racionalidad de los pueblos indígenas. Racionalidad distinta a la occidental, y que está asociada a la cosmovisión de la vinculación entre el hombre y la naturaleza, a la relación hombre-comunidad y a la satisfacción de sus necesidades económicas, sociales y culturales.

Pedro Gerardo Rodríguez y Gloria Elena Bernal, en su artículo "Razón y Alfabetización", plantean que "la noción del otro aparece sin interferencias en el discurso respecto a la vida de los pueblos primitivos o de comunidades étnicas. Estas han constituido ideológicamente al otro, y analíticamente el polo opuesto al desarrollo propio de la modernidad" (1990).

Este criterio, sobre la visión del otro ha servido en las sociedades de América Latina y el Caribe para estigmatizar despectivamente a la cultura y el saber de los pueblos indígenas. En esta lógica se les ha catalogado como irracionales; son pueblos que se caracterizan por vivir en un mundo de mitos y supersticiones. Lévi-Strauss, uno de los ideólogos de este pensamiento, sostiene que

el mundo de los mitos es redondo y hueco y tiene en su base la analogía, entreteje correspondencias pero no rebasa lo intuitivamente aprehensible. El pensamiento salvaje es una "ciencia de lo concreto". Las operaciones lógicas del pensamiento salvaje son en esencia las mismas que desarrolla el pensamiento científico. La diferencia consiste en que el primero pretendería alcanzar, por los medios más diminutos y económicos, una comprensión no sólo general del universo, sino total. Es decir, se trata de un modo de pensar que parte del propio principio de que si no se comprende todo no se puede explicar nada, lo cual es absolutamente contradictorio con la manera de proceder del pensamiento científico (Lévi-Strauss, 1987: 37).

Lévy-Bruhl, filósofo, antropólogo y uno de los fundadores de la antropología moderna, asume una posición más progresista sobre esta problemática al postular que

el pensamiento primitivo no se encuentra en una etapa prelógica, sino que corresponde a una forma de discurso radicalmente diferente en su esencia al occidental, al que denomina místico. Se trata de un pensamiento diferente al moderno, en la medida en que está completamente determinado por emociones y afectos (1978: 45).

En el contexto de esta problemática, la mayoría de los programas educativos orientados hacia las poblaciones indígenas, se han fundamentado en la racionalidad hegemónica, la racionalidad occidental o instrumental, que ha puesto énfasis en la productividad del trabajo, en el desarrollo tecnológico y "científico", en la adquisición de valores instrumentales, en la transformación de hábitos y costumbres "tradicionales", con una clara intención de integrar a los pueblos indígenas a los valores de la modernidad y a los de la sociedad occidental.

La intención de integrar a los pueblos indígenas a la sociedad occidental, constituye la esencia del proyecto integracionista y modernizante de la sociedad dominante. Proyecto que no ha logrado imponerse en su totalidad por la tenaz resistencia que en el plazo social y cultural han puesto los pueblos indígenas en países de América Latina, como una expresión de defensa a su espacio histórico-geográfico, a sus valores, a sus tradiciones, a sus lenguas y a sus culturas.

En el ámbito de la educación indígena, estas dos racionalidades se han venido configurando en los diferentes modelos paradigmáticos que han orientado la práctica educativa realizada en el medio indígena. Racionalidades que se expresan en visiones diferentes, en contradicciones económicas, políticas, sociales y culturales.

Desde esta perspectiva nos inscribimos en la construcción de un proyecto sociocultural de la sociedad global que incluya a los nuevos actores sociales, así como una racionalidad distinta a la occidental en el diseño de estrategias nacionales de desarrollo, que procuren una adecuada articulación entre el uso racional

de los recursos humanos y naturales, con la satisfacción de las necesidades económicas y sociales de las grandes mayorías nacionales, con una mayor equidad social y una real democracia participativa.

Este proyecto deberá establecer canales de comunicación y diálogo intercultural con el proyecto de los pueblos indígenas en el marco del respeto y la solidaridad entre pueblos. Esta visión de proyecto nacional se deberá fundamentar en una racionalidad intersubjetiva, en el marco de una racionalidad comunicativa.

En este ámbito se entenderá a la racionalidad comunicativa como una disposición de los sujetos capaces de lenguaje y de acción. El concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en la última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un hablar argumentativo, en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada, se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas.⁸

V. LOS MODELOS PARADIGMÁTICOS EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Desde la visión de proyectos civilizados de la sociedad dominante en América Latina y el Caribe, los programas de educación indígena se han venido fundamentando en diferentes enfoques educativos destinados a que los pueblos indígenas puedan tener acceso a los códigos de la comunicación y de la cultura escrita; en síntesis, que las poblaciones indígenas puedan tener acceso a los códigos de la modernidad.

Estos enfoques o modelos paradigmáticos son: castellanización, el transicional, el bilingüe bicultural y el bilingüe intercultural. En el marco de estos modelos han coexistido nume-

rosas experiencias nacionales de alfabetización y de educación básica de adultos en los países de la Región.

En este sentido, *la castellanización como modelo paradigmático* de la educación indígena, se caracteriza por tener una clara intención, integracionista y modernizadora y por procurar imponer el "castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin ninguna referencia a la lengua y cultura indígena; corresponder a la ideología de la sociedad dominante blanco-mestiza; y por estar enmarcada dentro de normas y regulaciones de clara orientación urbana" (Yáñez, 1988: 115).

El principio integracionista de este modelo paradigmático "parte de la consideración de que los pueblos indígenas carecen de cultura y, por lo tanto, de elementos que les permitan su participación creativa para mejorar sus propias condiciones y las de la sociedad en su conjunto" (*idem*, p. 117).

Plantea, además, que en mayor o menor grado los indígenas tienen formas de vida, costumbres y reacciones mentales primitivas, las técnicas, medios de trabajo y la producción son primitivos y retrasados. Los altos índices de analfabetismo en varios países están determinados básicamente por los aportes negativos de la población indígena (*idem*, p. 146).

En el proceso didáctico de este modelo el castellano es el instrumento exclusivo de aprendizaje, por lo que se impone su utilización desde los momentos de la alfabetización básica, aun en los casos que los educandos sean totalmente monolingües en su lengua vernácula. "El énfasis está dado en la enseñanza de la escritura (redacción y ortografía) y de gramática formal sin tomar en cuenta la necesidad de aprender a expresar oralmente con base en el conocimiento del sistema lingüístico de la segunda lengua" (*idem*, p. 117).

Afirma la autora citada que el material didáctico que emplea este modelo, es el mismo que se usa en las zonas urbanas en igual medida, los locales escolares no responden a las características socioculturales de las poblaciones indígenas pues son diseñados de manera única de acuerdo con la concepción arquitectónica urbana. El personal docente que trabaja en zonas indígenas en lo fundamental, responde a las concepciones cultura-

les de la sociedad dominante y a los condicionamientos político-ideológicos del sistema de dominación.

En la mayoría de los casos los maestros no conocen la lengua indígena ni las características socioculturales del educando, sea éste niño, joven o adulto.

Como resultado de la imposición de este modelo en las poblaciones indígenas se ha venido expresando, por un lado, una imposición cultural, en un proceso de transculturización y por otro, en una resistencia cultural consciente o inconsciente de aprendizaje en la cultura de la sociedad dominante, así como un rechazo al sistema educativo nacional, ante la imposibilidad de utilizar el aprendizaje de una segunda lengua como vehículo de comunicación y de relación interculturales.

El modelo paradigmático transicional. Este modelo se caracteriza porque se origina a partir del reconocimiento de las dificultades que tienen los niños para iniciar el aprendizaje en una lengua para ellos desconocida, y de las indicaciones que tienen los maestros para poder transmitirles los conocimientos. Se concibe que la alfabetización, es decir, el manejo de la lengua escrita es una necesidad imprescindible para el desarrollo y que los primeros beneficiarios deben ser los niños (*idem*, p. 120).

Este modelo sólo constituye una variante de la castellanización, pues se parte de criterios de subvaloración de la lengua y la cultura indígenas. Se reconoce que las "lenguas indígenas son insuficientes para desarrollar los procesos educativos que vayan más allá de un acercamiento inicial del conocimiento y que estos pueblos indígenas se encuentren en un estado elemental de progreso en relación con la sociedad de occidente" (*ibid.*).

El carácter transicional de este modelo está dado por el empleo de la lengua vernácula y la utilización de maestros indígenas preparados para tal efecto como instrumentos facilitadores del proceso de integración de la población a la sociedad dominante. Con ello se espera solucionar el problema del aprendizaje en los primeros niveles para que, una vez que se logre el manejo de la lectoescritura de la lengua castellana y de algunos elemen-

tos más allá del conocimiento formal, la población pueda continuar su educación en el sistema regular de habla hispana (*idem*, p. 121).

El personal docente que trabaja en el marco de los lineamientos normativos de este modelo, por lo general de formación pedagógica, se encuentra sin reconocimiento oficial, es considerado como un docente de segunda, sujeto a disposiciones especiales, lo que incide en un salario inferior que el que se paga a los docentes que trabajan con poblaciones no indígenas.

Este enfoque en lo esencial responde a los mismos objetivos de integracionismo y de civilización que la castellanización, en América Latina ha sido puesta en práctica por instituciones religiosas e instituciones internacionales ajenas a la historia y a la cultura de estos pueblos. Ejemplo de ello, son las iglesias evangélicas y organismos como el Instituto Lingüístico de Verano. Instituciones que por su propia naturaleza, en las comunidades indígenas constituyen elementos de penetración cultural y de transculturación. Esta situación propicia un proceso de desintegración de la sociedad comunitaria, pues junto con la diversidad de escrituras que se utilizan, se introducen nuevas creencias, nuevos hábitos de vida y distintas concepciones económicas y sociales que chocan con los sistemas de organización y relación intra-intercomunitarios.

El modelo paradigmático bilingüe-bicultural. La aparición de este modelo tiene su origen en los países de América Latina en la década de los setenta, cuando el de la castellanización y el transicional entraron en pleno proceso de agotamiento y de inviabilidad, para lograr los objetivos integracionistas y modernizadores de la sociedad dominante. Este período coincide con la emergencia de la sociedad civil en actividades educativas en sectores "marginales", rurales y en poblaciones indígenas.

Este modelo es posible, porque tanto desde el Estado como desde sectores de la sociedad civil se empieza a concebir desde una perspectiva diferente la cuestión indígena en América Latina; en estos sectores se produce un cambio en la mentalidad sobre

la relación que debe primar entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas.

Este modelo alcanza un avance notable con respecto a los anteriores puesto que se empieza a valorar el intercambio intercultural en el proceso educativo, el mismo tiene su origen en "el desarrollo de la investigación lingüística, antropológica y educativa. Contribuye a buscar nuevas alternativas y a ello se suma el fortalecimiento de los movimientos indigenistas y de las organizaciones indígenas que, en mayor o menor grado se dan en diferentes países de la Región" (*idem*, p. 124) particularmente en el área andina.

El modelo bilingüe-bicultural sin dejar de ser totalmente asimilacionista, promueve un tipo de educación en el que se respetan y reconocen los valores propios de los pueblos indígenas dándoles un espacio mayor para su desenvolvimiento. "Acepta la validez del uso de la lengua nativa para las relaciones internas; pero reconoce igualmente la necesidad del dominio de la lengua castellana y la equiparación y nivelación de conocimientos" (*ibid.*).

Se define bilingüe-bicultural porque en su primera fase, su objetivo se centra en la alfabetización en lenguas indígenas y en un segundo momento se incluye la postalfabetización en la segunda lengua, el español, considerado este proceso como el de la formación de la educación básica.

Aunque se emplean maestros bilingües los contenidos educativos siguen siendo predominantemente de naturaleza hispana, los cuales expresan expectativas urbanas y los valores de la sociedad dominante.

Por su dependencia de los condicionamientos del sistema oficial dominante, mantiene los mismos calendarios, horarios y regulaciones administrativas que rigen a la educación occidental.

La cultura y el saber indígenas siguen manteniendo el criterio de que expresa un conocimiento concreto y elemental. La autora que hemos venido citando, afirma que

por ser la traducción de los conocimientos del sistema dominante hispano el recurso principal, la población participante se ve, en cierto sentido, sometida a un

proceso de aculturación acelerado sobre el cual no puede tener control por no poder percatarse de la superposición de los contenidos de una cultura sobre otra.

El modelo paradigmático bilingüe-intercultural. Este modelo aparece en países de América Latina a mediados de la década de los setenta y principios de los ochenta; producto de una mayor presencia de sectores indígenas en la reflexión sobre su problemática y en los nuevos marcos interpretativos sobre la cuestión indígena, así como la aparición de nuevas propuestas educativas en función de la cultura, la lengua y el saber de los pueblos indígenas.

Se define como un modelo participativo porque promueve la colaboración directa y la correspondencia en las acciones de las comunidades en los procesos de investigación, preparación de material didáctico, capacitación de personal y ejecución de los proyectos, independientemente del grado de preparación formal que tengan los miembros de las comunidades, pues considera que la sociedad indígena dispone de un cúmulo de conocimientos válidos no integrados a los procesos educativos regulares por razones de discriminación.

Lo bilingüe-intercultural, como modelo paradigmático de la educación indígena, procura el establecimiento de las lenguas indígenas, como lenguas oficiales de educación y el uso del castellano como segunda lengua, en un proceso de intercambio y diálogo intercultural y de cohesión nacional.

Este proceso implica necesariamente el dominio de las lenguas y su reconocimiento a nivel institucional como base para el diálogo intercultural entre la sociedad nacional y la sociedad indígena.

En este proceso de revaloración de la cultura y el saber indígena el modelo plantea un modelo integral de las ciencias, partiendo de la realidad sociocultural de las poblaciones indígenas, así como en base a sus ejes temporales y a su cosmovisión de la naturaleza, el hombre y la sociedad comunitaria.

Este modelo tiene la particularidad de que por un lado, procura integrar los conocimientos en lugar de desintegrarlos como sucedía con los anteriores modelos, y por otro lado tiende a re-

cuperar la noción de relación existente entre conocimiento, realidad y práctica social en el mundo indígena.

El enfoque que se le da a las ciencias sociales dentro del modelo es articulador en tanto se plantea recuperar los espacios que corresponden a los pueblos indígenas como actores de la historia a diferencia de las posturas anteriores que los ignora;

las denominadas artesanías, manifestaciones folclóricas adquieren el carácter de artes, con lo que se intenta devolver su capacidad creativa y estética. La literatura oral forma parte del currículum y junto a ella, la literatura escrita occidental, con la que se complementa (*idem*, p. 130).

El personal docente proviene de las mismas comunidades, así como promotores, supervisores y administradores, quienes tienen que rendirle cuentas de sus acciones a la comunidad y a las autoridades locales. Además de las actividades educativas se realizan en el marco de un "calendario social" que se articula con los ciclos productivos de la comunidad, de manera que el educando, niño, joven o adulto se puede incorporar a los períodos de siembra y cosecha y a las actividades festivo-religiosas de la comunidad.

VI. LA CULTURA INDÍGENA, RESISTENCIA CULTURAL EN EL MARCO DEL PROYECTO CIVILIZATORIO

La cultura indígena en América Latina, por su naturaleza y por la forma de producirse, expresarse y recrearse, constituye un obstáculo para los objetivos integracionistas del prospecto civilizatorio de la sociedad dominante. Obstáculo que viene dado por la resistencia cultural que han puesto los pueblos indígenas, histórica-

mente, a la pretensión de asimilarlos a los valores de la cultura hegemónica y a la racionalidad occidental.

En este contexto conviene primeramente definir el concepto que se asume de cultura. "En sentido amplio, la cultura desde una perspectiva antropológica, constituye el conjunto de valores materiales y espirituales, acumulados por el hombre en el proceso de su práctica histórico-social, que se transmite por medio del aprendizaje directo y del lenguaje oral y escrito" (Columbres, 1990: 174).

En términos más específicos, desde una posición antropológica y simbólica, Lévi-Strauss concibe a la cultura en el mundo simbólico. El sostiene que "lo simbólico no es simplemente algo superpuesto a lo social o a una parte integrante del mismo, sino un elemento constitutivo de la vida social y una dimensión necesaria de todas las prácticas humanas" (Giménez, 1989: 23).

En esta perspectiva, identificamos una concepción de la cultura indígena, en términos de totalidad de los procesos sociales que realiza el hombre indígena. Entendemos que la cultura se expresa,

en un sentido totalizador, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva, porque la dimensión simbólica está en todas partes; verbalizada en el discurso; cristalizada en el mito, en el rito y en el dogma; incorporada a los artefactos, a los gestos y a la postura corporal; también a los modos de comportamiento, a las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos físicos, etcétera (Giménez, 1986: 33).

La cultura indígena en América Latina y el Caribe tendrá que concebirse como una cultura dominada, en términos gramscianos, una cultura subalterna. De ahí que para su real comprensión se tiene que situar en las relaciones de poder que se establecen con la sociedad nacional dominante y con su cultura hegemónica. En este ámbito el análisis cultural sería entonces el medio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas. Este contexto cultural

comprende, entre otros casos, las relaciones asimétricas del poder, el acceso diferencial a los recursos y oportunidades sociales y a los mecanismos institucionalizados para la producción, transmisión y recepción de las formas simbólicas.

La hegemonía cultural es una estrategia que está en estrecha relación con la estructura de clases y el poder, en efecto, es esa estructura la que condiciona la desigual distribución del poder que da origen a la relación dominante/dominados, en una determinada sociedad; puede afirmarse entonces que el poder es la base y fundamento de la estructura objetiva de la desigualdad social.

En el ámbito de la cultura, la sociedad dominante intenta imponer su proyecto social al resto de la sociedad global a través de la hegemonía cultural, la cultura hegemónica es aquella que reorganiza la totalidad de las relaciones de sentido de una determinada formación social, no tanto imponiendo a todos sus propios modelos o parámetros, sino logrando su reconocimiento universal como único, válido y legítimo.

La hegemonía cultural, como estrategia del proyecto civilizatorio, se opera a través de mecanismos de legitimación institucionalizados como el de la educación formal y no formal, el lenguaje oficial, la religión y la dominación económica y política. Una de las manifestaciones más evidentes de esta hegemonía cultural lo constituyó

la explotación económica en sus diferentes modalidades, combinadas unas veces a través del saqueo de mano de obra indígena; otras veces, la apropiación de sus recursos naturales y posesiones territoriales. La otra manifestación de la asimetría, menos obvia pero quizás más destructiva, es la capacidad de gestión social, que se expresa en múltiples mecanismos de discriminación social, lingüística y cultural, la negación de la identidad histórica y cultural específica (Madeleine, 1987: 171).

Frente a las estrategias y mecanismos de legitimación para imponer el proyecto cultural y de modernidad de la sociedad dominante, los sectores populares en particular, los pueblos indíge-

nas históricamente han puesto una tenaz resistencia, unas veces inconsciente y otras consciente, que ha sido una clara expresión clasista, por la realización de su cultura, contra la explotación y discriminación, por el reconocimiento de su saber y su racionalidad diferente, por su aceptación como ciudadano dentro de la sociedad global con iguales derechos y deberes, y por el establecimiento de una real relación de diálogo intercultural con la sociedad dominante.

Esta resistencia cultural ha posibilitado que los pueblos indígenas en nuestra Región hayan podido sobrevivir, conservar y enriquecer lo esencial de su identidad cultural en el plano económico, político y social. Esta realidad se ha dado a pesar de los gigantescos esfuerzos homogeneizadores en diferentes ámbitos.

La resistencia cultural de los pueblos indígenas, contra la cultura hegemónica de la sociedad dominante, ha surgido de procesos de fortalecimiento de la identidad cultural, tanto en sus dimensiones objetivas como subjetivas, como la memoria colectiva y la conciencia social de pertenencia a un grupo étnico determinado. Fundamentalmente este proceso se ha dado a través de tres elementos de fortalecimiento cultural: la lengua, la religión y la actividad económica.

Sobre este aspecto, Adolfo Columbres, afirma que:

la lengua suele ser el más importante patrón de identificación. Los grupos étnicos de América Latina que se expresan en una lengua no europea participan necesariamente de una cultura con un alto grado de especificidad. La diferencia lingüística es tan evidente, que se impone por su propio peso. La lengua sería [...] un cuerpo de símbolos que estructura el pensamiento, posibilita la comunicación y expresa las diferencias (doc. cit., p. 70).

La lengua no sólo es importante como índice sintético de la indianidad, sino que tiene un papel estratégico en la lucha por la supervivencia y el futuro étnico. Una determinada sociedad, una determinada etnia tiene en su lengua no sólo una manera especial de percibir el mundo, sino una manera propia de soñar con el

porvenir, de realizar proyectos sobre su futuro a partir de una especial percepción de la identidad. La lengua, por consiguiente, constituye el vestigio último y el primero donde se encierra el mundo de las interpretaciones de los pueblos, constituye un fundamento especial de la cultura (CEAAL, 1993).

Dicho autor al referirse a la religión como mecanismo de reforzamiento de la identidad cultural sostiene que

la religión proporciona a las personas importantes patrones de identificación, en la medida que afecta a la dimensión más profunda de la cultura y constituye a menudo el principal instrumento de resistencia de la dominación [...] En ella suele resistir lo más específico de su visión del mundo, los principios filosóficos y morales que más contradicen los valores del opresor (*ibid.*).

Al señalar el tercer elemento, el de la actividad económica, Adolfo Columbres apunta que

las necesidades económicas suelen tener incidencia en el proceso de identificación. Así, las comunidades que poseen suficiente tierra para posibilitar a sus miembros una vida sedentaria y el libre juego de los valores de la cultura, desarrollan un mayor sentido de la identidad del que alcanzan comunidades sin medios propios de producción ni fuentes seguras de subsistencia [...] (*idem*, p. 71).

Este proceso ha sido combatido por la cultura hegemónica con una estrategia global de asimilación y de integración, promoviendo lo que se ha dado en llamar la identidad negativa. En esencia es un proceso de aculturación, mediante el cual la cultura dominante irrumpe con una violencia desarticuladora en la vida social del medio indígena. La cultura hegemónica procura imponerse como un todo indiferenciado, valiéndose de compulsiones y engaños, decide desde arriba qué aspectos de la cultura dominada serán momentáneamente tolerados (raramente respetados) y cuáles proscritos.

Cabe precisar que en la presente coyuntura económico-social que vive América Latina y el Caribe, caracterizada por el auge de las ideas conservadoras neoliberales, por el auge de la

economía de mercado, por la reorganización de la sociedad en términos monetaristas, y entre otros, por la internacionalización y globalización de los procesos económicos y culturales, la cultura hegemónica en los últimos años ha venido ejecutando una nueva estrategia de dominación cultural, que le facilite la dominación ideológica, económica y social. Esta nueva estrategia es la cultura de masas.

Esta estrategia tiene la particularidad de que se engloba dentro de un proyecto transnacional de dominación mundial, no sólo cultural, sino también económico, político y social. Gilberto Giménez plantea al respecto que la cultura de masas constituye un esbozo de cultura planetaria llamada a superar las culturas firmemente arraigadas, las religiones sólidamente atrincheradas y las identidades nacionales distintas.

Más adelante, este autor enfatiza que la cultura de masas

tiene por base estructural la internacionalización de la economía capitalista sobre la base del progreso tecnológico, principalmente en el campo de la electrónica. Este proceso puede reducirse a un conjunto de fenómenos que según Amalia Singnorilli, determina el nuevo orden mundial de dominación sociopolítica: generalización de valor de cambio, papel dominante del capital financiero internacional, internacionalización del mercado de trabajo y de las inversiones, producción de la energía nuclear, la electrónica, la informática y la industria de comunicación de masas (*ibid.*).

En el marco de este nuevo contexto en que deberá desarrollarse la resistencia cultural antihegemónica, los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe tendrán que elaborar nuevos esquemas interpretativos de su realidad y diseñar nuevas estrategias de lucha social, que integren a los diferentes sectores subalternos de la sociedad global. Las cuales deberán elaborarse desde una perspectiva de desarrollo cultural en la que se articulan con propuestas de desarrollo económico, político y social.

Estas nuevas estrategias implicarán la creación de centros

culturales autogestionarios que no dependan de los sectores dominantes de la sociedad, que deberán convertirse en banco de datos y factores promotores de conciencia de clase, así como espacio para la reflexión, análisis y discusión de los problemas teóricos y metodológicos que plantea el desarrollo cultural de los sectores subalternos de la sociedad global.

Este proyecto también significará un proceso de apropiación cultural, que "no excluye la posibilidad del préstamo cultural; se diría que más bien lo reclama. Pero frente a él los grupos indígenas deberán operar por aproximación selectiva de los elementos que le permitan desarrollar mejor sus propias potencialidades. Este proceso de adopción selectiva deberá estar acompañado de momentos de adaptación que modifiquen creativamente la forma, el contenido y la función de los elementos culturales tomados de préstamos a la sociedad nacional, con el objeto de resemantizarlos o redignificarlos hasta traducirlos en contenidos culturales legitimados en el ámbito de las culturas subalternas.

VII. CONSIDERACIONES FINALES

En el marco de las reflexiones que hemos desarrollado en este ensayo, es pertinente afirmar que la educación indígena, como expresión de un proyecto social alternativo, debe consolidar el proceso de reorientación de sus enfoques y marcos interpretativos sobre la realidad socioeducativa de los pueblos indígenas en América Latina y el Caribe.

Este proceso es necesario en tanto se tienen que recuperar más de cinco siglos de abandono, ignorancia y clandestinización del saber y de la cultura indígena. Es en este contexto que se plantea que hay un inmenso vacío y retraso en el campo de la investigación histórica, cultural, etnocientífica, etnolingüística y etnoeducativa. Ello constituye un reto de la educación indígena en nuestro continente, pues se precisa realizar un inmenso esfuerzo para vencer la inercia acumulada en años de prejuicios

etnocéntricos y racistas de un aparato escolar rígido e inepto, frente a los desafíos que plantean los pueblos indígenas y sus culturas.

Este desafío de la educación indígena constituirá una experiencia significativa relevante y enriquecedora, si en lo fundamental se parte de una concepción científica de las ciencias de la educación. Analizar las realidades educativas y los sujetos de la práctica necesita de una delimitación del saber científico desde la perspectiva del saber educativo como categoría científica, que tiene claramente definido su objeto de estudio: la realidad educativa, el sujeto educativo y la caracterización de una práctica social definida.

Desde estos presupuestos, la educación indígena estaría en mejores condiciones de contribuir a que los sujetos educativos indígenas se inserten en un proceso de construcción social del conocimiento, desde una perspectiva diferente a la racionalidad occidental. Desde la educación se puede contribuir a consolidar una racionalidad distinta, basada en la solidaridad, la cooperación y el diálogo intercultural.

Como desafío de la educación indígena, se tiene que plantear rescatar y revalorizar las culturas subalternas y el saber popular indígena después de siglos de dominación cultural y discriminación social, lo cual ha posibilitado que el conocimiento indígena haya perdido categoría científica y valor social. En este aspecto se debe asumir el reto de que el conocimiento indígena se exprese también a través de los códigos escritos, partiendo del hecho de que el conocimiento en la sociedad actual adquiere más valor cuando está escrito.

En esta perspectiva, la educación indígena, en sus momentos de alfabetización y educación básica de adultos, deberá realizarse en el marco del modelo paradigmático de la educación bilingüe-intercultural, como fundamento de la práctica que persigue la revaloración del conocimiento indígena y de su racionalidad ("cíclica" o "sintética"), sus leyendas, sus tradiciones, sus costumbres, su vida cotidiana, su tecnología propia y apropiada, y contribuir a desarrollar estrategias de negociación y de intercambio intercultural, con los demás sectores subalternos de la sociedad, con el Estado-nación y con la sociedad global.

La reorientación de la práctica de la educación indígena en los términos que la hemos venido concibiendo implicará un proceso de superación y de negación de los elementos integristas, asimilacionistas y aculturizados de los enfoques paradigmáticos que han predominado en los proyectos educativos orientados al medio indígena, que sólo han enfatizado un contenido racista, discriminatorio y etnocentrista del saber, del arte, la ciencia y la técnica.

Este desafío, en los actuales momentos que vive América Latina y el Caribe, se hace más desafiante si se tiene en cuenta la nueva modalidad de la hegemonía cultural, que con el auge del neoliberalismo, la internalización de la economía y la globalización de los procesos económicos y culturales, adquiere una dimensión transnacional, ignorando las características nacionales, regionales, así como las identidades nacionales.

Esta nueva modalidad de la hegemonía cultural de la sociedad dominante se expresa en lo que se ha dado en llamar cultura de masas, que exalta el individualismo, la economía de mercado, el desarrollo tecnológico sobre la base de un uso irracional de los recursos humanos y naturales, la eficiencia técnica y la competitividad entre otros aspectos. La cultura de masas sintetiza en el plano cultural los objetivos del proyecto civilizatorio y del proyecto de la modernidad puesta en curso por el capitalismo mundial.

Sobre este particular cabe señalar que

ya en los años cuarenta Adorno y Horkheimer, advirtieron que la cultura de la modernidad occidental había servido casi siempre de imperialismo tanto interno como externo, por lo que la única solución para las culturas indígenas de América es plantearse su propia modernidad, la que no ha de ser entendida como el mito racionalista de la ilustración europea, ni como una religión del progreso de raíz romántica, dispuesta a arrollar toda tradición, sino como un esfuerzo crítico, como la búsqueda y afirmación creciente de su propia identidad, lo que no implica, como vimos, cerrarse a las influencias enriquecedoras. Profundizar este camino no las llevará al aislamiento de la sociedad na-

cional y de la comunidad universal, sino a ganarse un lugar digno en ellas, enriquecedoras con sus partes. Sólo así, desplegando la imaginación creadora, podrá construir su conciencia fragmentada de valores, integridad, coherencia y funcionalidad a su sistema simbólico (Giménez, 1987: 39).

En términos generales, este proyecto socioeducativo, deberá plantearse objetivos no sólo en el ámbito de la conquista espiritual, sino también en la dimensión económica, política y social que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas en la Región; deberá apuntalar hacia el control y la apropiación cultural, como base de su desarrollo y como fundamento de una democracia sociocultural, en que los grupos culturalmente diferenciados se afirmen como tales en el concierto de la comunidad universal. Partiendo del criterio de que la verdadera democracia será aquella que consolide en los hombres la certeza de que los valores colectivos también constituyen una parte del patrimonio humano.

NOTAS

- 1) Entre las corrientes que han vuelto a recurrir a la filosofía como clave de la explicación pedagógica, habría que reseñar, además del historicismo de Dilthey, el neokantismo de Natorp, la filosofía de los valores y el comprensivismo de Spranger y Nohl y el neoidealismo hegeliano de Gentile, entre otros.
- 2) *Las ciencias de la educación: una posición en la polémica*, doc. cit., p. 182.
- 3) *Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos*, doc. cit., p. 370.
- 4) *Ideología, ciencia y praxis de la educación*, doc. cit., p. 362.
- 5) Esta información corresponde a los años ochenta, para 1990, suponemos que la población indígena se mantiene más o menos igual, debido en lo fundamental, a la dificultad para obtener datos reales.

Cabe precisar que "la presencia de las poblaciones indígenas en América Latina ha sido, desde hace siglos, argumento de debates. Desde el cuestionamiento inicial de su condición plenamente humana o la más reciente negación de sus especificidades culturales, hasta la manipulación intencional de la realidad demográfica y estadística, ejercida en la actualidad por los estados nacionales, a fin de minimizar o neutralizar al potencial político de estos actores".

Dentro de este debate, el Estado neoliberal nacional ha tomado históricamente partido, ejerciendo una "administración estadístico-censal que opera objetivamente como mecanismo de enmascaramiento y alteración, que afecta el conocimiento social y la autopercepción de la nación en cuanto a su propia composición lingüístico-cultural. Estos mismos prejuicios e ideologizaciones han sido internalizados e incompañados por los propios miembros de las etnias, en situaciones de captación censal y confrontación social, precisamente por las connotaciones despectivas y discriminatorias que tal adscripción acarrea".

- 6) Madeleine y otros, doc. cit., p. 171.
- 7) Isabel Hernández, doc. cit., p. 12.
- 8) Jürgen Habermas, *op. cit.*, p. 27.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO Santamaría, Ramiro, *Ideología, ciencia y praxis de la educación*, Editorial Sígueme, Salamanca, España, 1978 (Pedagogía y sociedad, No. 8).
- COLUMBRES, Adolfo *Manual del promotor cultural*, Buenos Aires, Humanitas-Ediciones Culihue, 1990.
- DE ALBA, Alicia (comp.), *Las ciencias de la educación: una posición en la polémica*, México, CESU-UNAM, 1989.

- GIMÉNEZ, Gilberto, *La problemática de la cultura en las ciencias sociales*, Conaculta, México, 1989.
- . *La teoría y el análisis de la cultura*, Instituto de Investigaciones Sociales, México, UNAM, 1986.
- HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, tomos I y II, Madrid, Editorial Taurus, 1987.
- HERNÁNDEZ, Isabel, Alfabetización y poblaciones indígenas: un desafío para fines de siglo. Seminario Multinacional sobre Reflexiones Críticas en Torno a la Alfabetización. Buenos Aires, 1 al 9 de octubre, 1987.
- LÉVI-STRAUSS, *Mito y significado*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- LÉVI-BRUHL, Lucien, *La mitología primitiva*, Barcelona, Editorial —Península, 1978.
- RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo y Gloria Elena BERNAL, "Razón y alfabetización", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XX, 3er. trimestre, México, 1990.
- UNESCO/III, *Mujer indígena y educación en América Latina*, Santiago de Chile, 1989.
- YÁÑEZ Cossío, Consuelo, "Estado del arte de la educación indígena en el área andina", en: *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington, OEA, 1988.
- ZÚÑIGA, Madeleine, *et al.*, *Educación en poblaciones indígenas*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1987.