

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SERGIO RICCO, ERICK AGUIRRE GODÍNEZ

Indigenismo, educación y lingüística

Horizontes
Educativos

En abril de 1940, un encuentro *sui generis* marcó la historia de todo un continente. El Primer Congreso Indigenista Interamericano –celebrado en Pátzcuaro, México– convocó no sólo a especialistas y estudiosos del tema, sino a los distintos representantes de los pueblos originarios.

Uno de los resultados directos de este evento fue la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III), organismo diseñado para resolver el llamado “problema indígena”. Con el afán de difundir sus propuestas, investigaciones y resultados, el III fundó *América Indígena*, revista cuatrimestral que se publicó regularmente durante poco más de medio siglo. En ella se concitaron las mejores plumas de su tiempo y hoy permanece como un referente histórico insoslayable para quienes aspiran a comprender las raíces de nuestra América.

Indigenismo, educación y lingüística reseña una selección de textos originalmente publicados en *América Indígena*, con el objetivo de recuperar los aportes más destacados y ubicarlos así, de manera crítica, sobre un horizonte de tipo histórico, teórico y metodológico. Las políticas del lenguaje y las vías para la educación intercultural, son los dos ejes principales sobre los cuales se articula dicha selección. Con esta obra, la Universidad Pedagógica Nacional contribuye a la difusión de artículos clásicos –imposibles de conseguir por otros medios– al tiempo que reafirma la vigencia y validez de sus aportaciones.

Indigenismo, educación y lingüística

Sergio Ricco
Erick Aguirre Godínez

Indigenismo, educación y lingüística

Sergio Ricco

Erick Aguirre Godínez

Primera edición, julio de 2019

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-311-0

LC2631

R5.5

Ricco, Sergio

Indigenismo, educación y lingüística / Sergio Ricco,
Erick Aguirre Godínez – México : UPN, 2019.

1 texto electrónico (280 p.) : 2 Mb. ; archivo PDF –
(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-311-0

1. Indios de México – Educación
 2. Indigenismo
 3. Educación multicultural I. Aguirre Godínez, Erick
- II. t. III. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	
INDIGENISMO Y EDUCACIÓN	15
Indigenismo.....	15
Educación	18
<i>Educación para el trabajo y adquisición de la ciudadanía</i>	18
<i>La formación del maestro indígena</i>	29
<i>Reconocimiento de la otredad</i>	34
<i>El debate sobre el modelo monocultural</i>	43
<i>Hacia un ejercicio metodológico</i>	50
<i>Las respuestas a una política de homogeneización</i>	56
<i>La enseñanza en lengua vernácula como recomendación</i>	65
<i>Condiciones socioeconómicas, dependencia y educación</i>	87
<i>Postulados teórico-metodológicos y dificultades</i>	
<i>para el desarrollo de la comunidad</i>	102
<i>Educación indígena, reseñas de fracasos</i>	120
<i>Otros proyectos</i>	131
<i>Historiografía comparada</i>	132
<i>Proyectos inconclusos</i>	150
<i>El nuevo escenario: la interculturalidad</i>	156

CAPÍTULO 2

LINGÜÍSTICA.....191

Instituto Lingüístico de Verano191

Tendencias metodológicas para el estudio
de las lenguas americanas212

Lenguas en riesgo217

Clasificación lingüística, dialectología y contacto224

Políticas de la lengua231

La experiencia Ciesas Oaxaca246

CONCLUSIONES.....261

REFERENCIAS.....269

INTRODUCCIÓN

El Instituto Indigenista Interamericano (III) nació en el Primer Congreso Indigenista realizado en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, en el que se concitaron a representantes de distintos países del Continente Americano, así como a intelectuales de la época. El III surge a instancias del gobierno del general Lázaro Cárdenas del Río, con la intención de crear un órgano de investigación y consulta sobre asuntos indígenas. Pronto nos damos cuenta de la relevancia de esta iniciativa y de la importancia que mantuvo como institución desde 1940 hasta su cierre en 2009.

Entre los delegados que participaron podemos mencionar a Pío Jaramillo Alvarado y Víctor Gabriel Garcés, de Ecuador; John Collier sr., entusiasta organizador del congreso, de Estados Unidos; Octavio Méndez Pereira y el indígena kuna Rubén Pérez Cantule, de Panamá; Vicente Lombardo Toledano, secretario de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), Manuel Gamio, en calidad de secretario del Congreso, y Moisés Sáenz, promotor de la reunión, de México; César Uribe, de Colombia; José Ángel Escalante, Luis E. Valcárcel, José Uriel García y José María Arguedas, de Perú; Venancio Coñuepán Huenchual, indio mapuche, de Chile; Antonio Díaz Villamil, de Bolivia; y Edgar Roquette Pinto, de Brasil.

Para 1942, el III opera de manera oficial tras la ratificación de los acuerdos provenientes de la convención, por parte de cinco países: México, Honduras, Estados Unidos, Ecuador y El Salvador. La revista *América Indígena*, órgano de difusión oficial del III, se publicó cuatrimestralmente desde 1941, de manera puntual, durante 56 años; después de la administración del doctor José Matos Mar, su divulgación se realizó de manera irregular. A partir de 1996 se lanzaron algunos números en formato digital hasta 2009, cuando desapareció el instituto. El objetivo primordial de dicha revista fue mantener en vigencia el estudio y la discusión del “problema del indio”, para que la teoría indigenista llegara cada vez más depurada y mejor fundamentada a los próximos congresos. Esta visión propició que la revista se volviera un punto en donde confluyeron las distintas perspectivas en torno al indio, bajo una visión antropológica integradora, en la que no sólo el trabajo etnográfico, sino también el histórico, el etnohistórico, el lingüístico, el arqueológico y el pedagógico, tuvieron cabida en la discusión sobre el pasado, el presente y el futuro de los pueblos indios americanos.

Por los motivos anteriores, una revisión diacrónica de este órgano de difusión es útil en diversos sentidos. Por un lado, para hacer notar los cambios de paradigmas ocurridos en poco más de 60 años de investigación antropológica en materia indigenista. Por otro lado, por el valor de las plumas que tuvieron un lugar en esta publicación, entre las que podríamos destacar a: Gonzalo Aguirre Beltrán, Salomón Nahmad, Juan Comas, Norman McQuown, John B. Haviland, Mauricio Swadesh, John Collier sr., Stanley D. Ivie, Miguel León-Portilla, el padre Garibay, Xavier Albó, Manuel Gamio, Leonardo Manrique, Evangelina Arana de Swadesh, Elsie Rockwell, Julio de la Fuente, en fin, un sinnúmero de célebres antropólogos, pedagogos y lingüistas orientados al medio indígena. Asimismo, es importante como material pedagógico para la formación de los profesionistas que tengan que enfrentarse, en algún momento, con la diversidad cultural de nuestro continente.

Nos hemos permitido elaborar una reseña de los artículos referentes a la educación y a las políticas del lenguaje, procurando ordenar el material en temáticas propias del tratamiento indigenista, mediante descriptores que, en el desarrollo del texto, aparecen como subtítulos. En este caso, con artículos sobre educación y aspectos lingüísticos que en diferentes momentos aparecieron en *América Indígena*. El indigenismo como tal está presente en este texto en términos transversales; lo educativo puede ser leído en la articulación de los distintos descriptores, al igual que lo lingüístico. Con ello se pretende señalar los marcos epistémicos y las principales problemáticas de orden teórico-metodológico en las diversas temporalidades.

Las reseñas de los artículos intentan preservar el espíritu original del contenido y, para comodidad del lector, cada reseña comentada se acompaña de las fuentes correspondientes organizadas en una sección de referencias al final de la obra. En este sentido, se encuentran en preparación otros aspectos que la revista ofrece en materia de etnografía, organización social, salud, magia, religión y folclor, que esperamos que pronto vean la luz. Nos concentramos en la temática educativa ya que el indigenismo la estableció como una de sus principales herramientas de intervención en situaciones interétnicas. Sobre este asunto, la lingüística antropológica, desde distintas corrientes, se constituyó en un instrumento pedagógico de intervención directa. A lo largo del libro, se muestran ejemplos etnográficos de corte sociolingüístico que permiten captar el choque entre estos dos ejes temáticos en el marco del proyecto indigenista.

Cabe mencionar que el trabajo lingüístico estuvo, sobre todo, a cargo del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), en particular, en aquellos grupos y pueblos originarios alejados de la influencia de los estados nacionales que, en materia de valoración de las lenguas vernáculas, contaban con muy pocos especialistas nativos. En tal sentido, los estados nacionales han delegado un aspecto estratégico y de seguridad nacional a organismos foráneos y confesionales

como el ILV, la misión Nuevas Tribus y, de manera menos activa, a la Iglesia católica. A lo largo del trabajo se harán notar algunas iniciativas por parte de las universidades nacionales que, sin embargo, no han logrado la cobertura que tuvo y tiene el ILV.

América Indígena fue una revista de amplia difusión que puede ser consultada en distintas universidades nacionales, en centros de investigación antropológica o, en su defecto, en las cancillerías de los países que estuvieron afiliados al III. Por su importancia, algunos artículos logran aparecer en internet. Una de las virtudes de *América Indígena* fue su puntual periodicidad y su alto tiraje, para ser una revista de corte especializado. Así pues, no será imposible consultarla.

Se ha indicado que uno de los aspectos centrales de la política indigenista fue el tema educativo. Se pensó que a partir de construir un modelo apropiado para el indio, este lograría asimilar las formas de vida de la sociedad mayor. En un primer plano, la educación traducida al espacio escolar debería garantizar el aprendizaje de la lengua dominante; y, en un segundo plano, la adquisición de nuevas formas de vida a partir del adiestramiento. Una educación destinada más hacia el consumo que a la producción y, en términos declarativos, al fortalecimiento de la autoestima y de la identidad étnica.

En este espacio se va a presentar una gran diversidad de posturas. Tratamos de sintetizar las ideas que sobre lo educativo y lo lingüístico se presentaron en más de 60 años en las distintas latitudes del continente. A lo largo de más de medio siglo, *América Indígena* ofrece propuestas y, en algunos casos, ejemplos de su aplicación concreta en materia educativa y política del lenguaje.

La manera en que se presentan los subtítulos es del todo arbitraria, pero, al mismo tiempo, es un acercamiento analítico a la historia de la educación para el medio indígena en los distintos países del continente. Intenta mostrar los quiebres epistémicos y políticos en lo que se podría denominar teoría y práctica de la educación indígena y su correlato, que es el tratamiento lingüístico.

En la presentación de los textos se guarda un criterio cronológico a fin de que el lector pueda percatarse de los cambios nocionales, conceptuales, e incluso, categoriales, que el fenómeno educativo ha tenido dentro de lo que se denominó movimiento indigenista. Sin embargo, la forma de exposición de los materiales aquí presentados no necesariamente sigue la de la historiografía oficial del indigenismo sobre exclusión, asimilación, incorporación e integración. Con el mismo criterio se procede para el tratamiento del término *interculturalidad*, tan común en nuestros días.

En muchas de las contribuciones nos percatamos de la persistencia y continuidad de ciertos temas, por ejemplo, educación para el trabajo, políticas de la lengua, magisterio subprofesional e improvisado, entre otros. Al mismo tiempo, se pueden establecer emergencias que dan paso a la formulación de políticas públicas, tales como la correlación entre reconocimiento de la existencia de pueblos originarios dentro de los estados nacionales, los reconocimientos jurídicos, la emisión de recomendaciones internacionales como los convenios 157 y 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el surgimiento de premisas dialógicas como la interculturalidad que promueve políticas públicas, discurso que surge a fines de los años ochenta y sobrevive hasta el siglo XXI.

En el mismo sentido, se presentan las iniciativas de uno de los aspectos más importantes –quizá el más relevante– de entre las políticas públicas emanadas por el indigenismo, esto es, la incorporación vía la educación. A diferencia de otros tratamientos que existen sobre el indigenismo, en este libro se estudian las influencias de Estados Unidos y Canadá que, por regla general, son dos grandes ausentes en los estudios sobre el indigenismo. En las pocas investigaciones que hay sobre este punto, se reduce la aportación de dichos países al espacio de México y, muy ocasionalmente, al de América Latina, con lo cual se pierde de vista la gran relevancia que han tenido. Esto constituye, en sentido historiográfico, una novedad en la revisión crítica del indigenismo, en lo educativo y la política del lenguaje.

América Indígena resulta invaluable ya que permite una visión específica y de conjunto pues, a pesar de coexistir con otras revistas similares, el acceso a estas últimas resultaba complicado, todo lo cual agrega mérito a esta publicación. *América Indígena* se publicó principalmente en lengua castellana, pero también en inglés y portugués como otras lenguas oficiales.

América Indígena resulta ser un material con altibajos editoriales, pero, en perspectiva, nos permite conocer la discusión sobre los diferentes aspectos del indigenismo. Aquí, en particular, sobre lo educativo y lo lingüístico. Un defecto de la revista es su descontextualización de la historia. Por ahora, basta con señalar que el indigenismo fue un producto de entreguerras y, más tarde, un instrumento que persiguió la consolidación de los estados nacionales en un modelo monocultural, el cual se puso en entredicho a fines del siglo XX y en lo que va del presente.

Como materia de trabajo, *América Indígena* es una fuente editorial que no puede ser olvidada. Por su envergadura, es de lamentar su desaparición y que, hasta nuestros días, no exista otra publicación capaz de contener una visión panorámica sobre aspectos referentes a la situación de los pueblos originarios a nivel continental.

Es de esperar que este trabajo contribuya al conocimiento de una historia imprescindible para la comprensión de la formación social en los países de América. Podemos considerar al indigenismo como parte de la historia de las ideas, pero aún vigentes en el debate y la discusión antropológica, muy en especial en lo educativo y en las políticas de lengua. Esta discusión, a mi juicio, se encuentra abierta.

El presente trabajo ha sido realizado gracias a la generosidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y al apoyo de Flavio Barbosa, Antonio Mejía y Sandra Inacua Gómez, quienes fueron valiosos auxiliares en la lectura de los textos; así como de Mayela Crisóstomo y Armando Ruiz Contreras, en la corrección y edición de esta obra.

Especial alusión merece el señor Samuel Cano Enríquez quien, antes de que el III cerrara sus puertas para siempre, fungía como secretario general de esta institución. Con gran amabilidad y generosidad me permitió acceso directo a las fuentes documentales que, durante la gestión en la que él colaboró, se habían procesado por vía digital, algo que ha sido de gran utilidad para un trabajo ágil. Reitero mi agradecimiento al señor Cano.

Igual mención tengo para Evangelina Juárez Morales, Juan Paulo Pérez-Tejada, Christian Márquez Angulo.

Barrio Actipan, Ciudad de México,
verano de 2018

CAPÍTULO I

INDIGENISMO Y EDUCACIÓN

INDIGENISMO

Al igual que otros aspectos de los afanes indigenistas, la educación tiene como resultado el fracaso. Sin embargo, de acuerdo con Henri Favre (1998), pese a la emergencia escolar, uno de los logros de la escuela ha sido la adquisición de las lenguas de prestigio, pero no de manera proficiente y se puede sostener que siempre en menoscabo de la lengua vernácula, la cual queda reducida o bien desaparece, sin lograr adquirir una segunda lengua de prestigio de manera simétrica. Como lo podemos percibir, esto es un deterioro acentuado en el uso de la lengua materna que dificulta la recuperación de la lengua propia. Pero en las últimas tres décadas se han intensificado los esfuerzos de la intelectualidad india por recuperar la lengua materna e incluso por que esta logre ocupar espacios públicos (algunas de las propuestas se presentan en el texto). Las comunidades hablantes de lengua vernácula en varios países han diseñado estrategias para que sus lenguas logren una presencia escrita y, con ello, una literatura que las preserve y fortifique.

Una secuela que se viene arrastrando desde las primeras iniciativas educativas y escolares, es la formación del magisterio, en lo general, y, en lo particular, del magisterio indígena. Este, por regla,

ha sido improvisado, no logra adquirir arraigo en el espacio comunitario o regional, no maneja con soltura la lengua vernácula del lugar asignado y, al carecer del elemento lingüístico e identitario, se constituye en un sujeto foráneo para la comunidad. En este sentido, son décadas en donde la formación de profesionales de la educación tiene fuertes escollos, los distintos gobiernos no quieren reconocer este problema y menos atenderlo, pues reviste un fuerte gasto social. No todo es negativo al respecto y existen iniciativas de formación de profesionales de la educación en situaciones interétnicas que pueden ser más que rescatadas, como se hace notar en el desarrollo del texto.

En el transcurso de siete décadas, desde que se realizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano en 1940, donde se estableció como recomendación que la alfabetización fuese primero en lengua materna, lo cual implica un reconocimiento de la otredad, se han perdido más lenguas vernáculas que durante las ocupaciones coloniales en el continente. En este punto, el magisterio debería ser seleccionado y elegido por las propias comunidades y no, como es la regla, a partir de una imposición vertical y burocrática de sujetos ajenos a los problemas de la comunidad y su región. Así pues, se perpetúa un modelo monocultural que sigue vigente, pese a las diferentes iniciativas de orden jurídico que desde 1940 se han generado para la relación entre el Estado nacional y su población étnica originaria.

El análisis de lo étnico-nacional implica una revisión por demás crítica de las formaciones sociales en el continente. Los grupos étnicos originarios han sido acorralados y despojados, manteniéndose en la mayoría de las ocasiones en una situación de vulnerabilidad económica y política. El proceso educativo y su correlato, la escuela, deberían garantizar una mayor equidad, para decirlo en el lenguaje de la tecnocracia, o reivindicar la justicia social. Así, la educación para el medio indígena exige un gasto social relevante que podría ser visto como inversión y no como erogación, o como coto de caza de clientela.

Por medio de lo educativo se ha pretendido, en distintas fases, asimilar, incorporar e integrar a los contingentes indios en el concierto nacional, de por sí desarmónico y desafinado. En otras palabras, la sociedad nacional es una sociedad jerarquizada, asimétrica y con fuertes contingentes subalternos y diferenciados, que al igual que la población indígena carecen de acceso a las esferas de la justicia. Lo educativo, para el indigenismo, es entendido como la vía ideal para lograr el cambio social y cultural dirigido, política que sólo se mantuvo en un anhelo sin lograr consolidarse en ninguno de los países donde se ejerció.

A partir de la década de los ochenta y la década de los noventa del siglo pasado, se emitió el discurso de la interculturalidad como vía para la acción indigenista. La interculturalidad se constituye en la política oficial para el tratamiento de las otredades, incluidos aquí los pueblos originarios. Pese a las buenas intenciones del discurso intercultural, no ha logrado remontar las situaciones de asimetría social, despojo, acoso, racismo y servicios ineficientes, como la educación que se practica en los espacios culturales diferenciados e interétnicos.

La lingüística antropológica ha sido soporte de iniciativas educativas, no siempre con la calidad que el uso de las lenguas vernáculas exige. En el contexto educativo se presenta una interesante comparación entre el método glotocronológico y la tagmémica, dos tendencias para estudiar las lenguas. Se exponen algunas vías alternativas para el fortalecimiento de las lenguas vernáculas y su traducción en el espacio educativo y escolar. Vale anotar que pese a que son propuestas presentadas con animosidad, no han logrado una salida satisfactoria.

El producto que se expone en este libro fue resultado de una revisión de la revista *América Indígena*. Se reseñó y se procedió a un análisis de contenido y a su ubicación temática, permitiéndonos construir un texto referente a una de las aspiraciones más acariciadas por el llamado movimiento indigenista, e incluso, por aquellos sectores de la sociedad mayor con *mea culpa* sobre la situación de

vulnerabilidad de los contingentes originarios de las Américas, en donde lo educativo ha sido visto en lo ideológico como una redención, y que se expresa en periódicos, cine, novelas, como una constante que no termina, pues lo educativo, como otros tantos espacios de los estados nacionales modernos, se reduce al fracaso.

No es posible tener un acercamiento preciso a las formaciones nacionales sin el análisis del componente étnico originario, que si bien ha sido considerado como tradicional, en las últimas décadas de presencia neoliberal y posmoderna se convierte en uno de los sectores más dinámicos en lo contestatario de las sociedades nacionales.

EDUCACIÓN

Educación para el trabajo y adquisición de la ciudadanía

A nivel continental, lo educativo en su traducción escolar se convirtió en una esperanza para redimir a los indios de su secular atraso, al mismo tiempo que su intención conllevó a una adquisición de la lengua de prestigio, con la anulación de las lenguas maternas. Lo educativo, entendido como vía para el progreso, hizo partícipe a la pedagogía norteamericana en distintas latitudes de América, como un adiestramiento para el trabajo, el consumo y la asimilación de las normas culturales, propias de la sociedad mayor. En el suroeste de Estados Unidos se intervino con una pedagogía orientada por tales fundamentos, como veremos a continuación.

El modelo norteamericano para los indios sioux de Dakota ha sido muy sugerente y, de entrada, prometedor en términos de adquirir una capacitación pecuaria para el trabajo que permita a la comunidad ser autosuficiente. Así, la relación escuela y comunidad tribal es un todo equilibrado.

Willard Walcott Beatty (abril de 1942, pp. 29-33), director del Departamento de Educación en el Bureau of Indian Affairs, reseña

la creencia de los primeros educadores sobre la redención del indígena norteamericano a quien ellos consideraban bárbaro y salvaje. Los educadores creían que, por medio de la escuela, lo podían cristianizar y civilizar, a través de oficios alejados de la agricultura. Tanto educadores como la opinión pública consideraban al indígena como bárbaro. La misión consistía en adaptarlo a situaciones urbanas para vivir con el blanco. Por otro lado, la instrucción era en inglés sin considerar la lengua materna. El proceso educativo tuvo lugar mediante internados, extrayendo a los jóvenes indígenas de su contexto y pretendiendo que, posteriormente, estos influyeran en sus tribus para generar cambios, ya como cristianos y monolingües en inglés. Beatty menciona que esta fue la oportunidad para que los blancos se percataran de las virtudes del indio norteamericano, para que los indios conocieran la agricultura, las habilidades artesanales y logaran un buen gobierno tribal.

Para 1928, en las reservaciones indígenas de Norteamérica, 95% de los niños asistían a escuelas primarias y secundarias públicas. Uno de los fracasos de la asistencia a la escuela pública consistió, por un lado, en el desconocimiento de la población indígena del inglés; por otro lado, el rechazo de la población adulta indígena a la vida de los blancos. Además de que la escuela norteamericana es una institución que no se preocupa por resolver las diferencias económicas.

Para la década de los años treinta, se estableció la escuela diurna dentro de las reservaciones para servicio tanto de la población infantil como de la adulta, teniendo como propósito que la tribu participara en el proceso educativo, y ahora el objetivo ya no radicaba en extraer a los indios de su contexto, sino reintegrarlos en su vida cotidiana con el afán de recuperar el estilo de vida previo a la llegada de la población blanca. Las enseñanzas estaban preparadas en torno a las necesidades de la comunidad horticultora y ganadera.

Beatty ofrece el ejemplo de los sioux de Dakota: previo a la construcción del ferrocarril y de la presencia del blanco estaban asociados al bisonte. En sentido simbólico, se sustituyó a este por

el ganado vacuno y se estableció un programa de ganadería en la escuela secundaria, preparando a los estudiantes en las artes pecuarias, sin resolver el problema de la tenencia de la tierra, acarreando conflictos legales con la población blanca. Al regresar a la escuela, después de estos periodos de campo, muchos de los inconvenientes que surgían al cuidar los rebaños eran expuestos en las aulas para su estudio como temas aritméticos, biológicos, geológicos y gramaticales. Con respecto a la historia, esta se enseñaba sobre la identidad sioux.

Parte del programa de la escuela diurna consiste en crear un sentimiento de propiedad entre los alumnos, y al final del ciclo escolar el estudiante puede obtener un ato de ganado para pagar un servicio a la escuela. “Cada escuela posee entre 3 y 30 acres con sistemas demostrativos de horticultura que sirven para la autosuficiencia de la escuela y se ha extendido a la comunidad”.¹

Esta política educativa se entiende por la participación de John Collier con el New Deal (1933-1934) del gobierno de Franklin Delano Roosevelt, en el que se propició la recuperación de la organización social india y una cierta protección a las tierras de las reservaciones.

Se reconoce que la política del lenguaje, en Estados Unidos, se enfocó en la alfabetización y la lectoescritura del inglés –la lengua de prestigio–, pese a que existen algunos intentos por la alfabetización en lengua materna para los sioux y los dakotas. W. W. Willard y Robert W. Young (octubre de 1942, pp. 39-42), lingüistas norteamericanos, especialistas en lengua navajo y colaboradores también del Bureau of Indian Affairs, presumen que la alfabetización en lengua materna puede incluso facilitar el aprendizaje del inglés y su alfabetización. En cuanto a la lengua materna, se habla en términos de dialecto. Presentan el caso del

¹ Datos para este grupo en 2008: desempleo, pobreza, suicidio exponencial, expectativa de vida menor a la norteamericana y mortalidad infantil cinco veces mayor al promedio nacional.

navajo, identificándolo como un dialecto y no como idioma. Es una evaluación de un programa piloto para la alfabetización en lengua materna por medio de carteles informativos y libros de texto con acento escolar y de tipo general, pero sin remitirse a la vida cotidiana de la comunidad tribal. No se reporta que estos materiales sean producción intelectual navajo, sino traducciones de conocimientos anglosajones. Sin embargo, se incluyen leyendas y cuentos navajos. Se estableció un alfabeto fonético para una mejor alfabetización, con base en las técnicas del ILV. Uno de los obstáculos que mencionan los evaluadores, consiste en la falta de profesores y la poca disposición de material didáctico en lengua materna. Así, el propósito era la formación de docentes en lenguas nativas y la preparación de materiales propios para los pueblos del suroeste norteamericano.

Lo educativo se convierte en uno de los ejes centrales de la teoría y práctica del indigenismo. Es un discurso de reivindicación social con una sentida necesidad para el acercamiento de salvajes y bárbaros a la civilización, esto se expone en la participación del profesor Max A. Bairón (julio de 1942, pp. 7-10), ex jefe del Departamento de Educación Rural y copartícipe de la experiencia indigenal en Warisata, Bolivia.

La jerarquización social y económica en Bolivia, para los años cuarenta, se presentaba principalmente a partir del color de la piel, lo que podría denominarse como pigmentocracia. En Bolivia, el racismo era la columna para el entendimiento de la conformación social. Bairón marca señalamientos que más tarde emergerán en la Revolución nacional de 1952. Ya para estos años, las escuelas indigenales de Elizardo Pérez –promotor del proyecto Warisata (1931), consistente en la recuperación del Ayllu como una escuela por la vida que busca evitar el traumatismo de la escuela bancaria– se estaban diluyendo, pero habían marcado un hito.

Bairón establece una paradoja, la diversificada riqueza natural contrasta con la pobreza social. Se denuncia que Bolivia, para 1942, es el país más pobre del continente. De un total de

3 500 000 habitantes, menos de 10% es población blanca, 25% son mestizos y 2 500 000 son indios puros, de acuerdo con los censos de estos años. Cabe señalar que estas apreciaciones, tanto en su tiempo como en la actualidad, quedan en entredicho. Son tres los principales grupos indígenas bolivianos: aymaras, keshwas y guaraníes (se obvia la multitud de grupos originarios amazónicos). Según el criterio de Bairón, a los aymaras les gusta vivir en regiones frías y tristes, los keshwas en los valles alegres de clima templado y los guaraníes en lugares cálidos de la floresta; la vestimenta diferencia a unos de otros. Como el lector puede apreciar, las distinciones son de sentido común, sin considerar diferencias históricas, culturales y de cosmovisión, aunque ya para la época la etnografía había adquirido un relieve, registrando organización social, política y patrones culturales.

Con respecto a la educación, el autor se refiere a la castellanización del indio como culturización; se trata de adaptar el uso moderno de artes e industria autóctona, facilitarle medios para adquirir instrucción elemental, estimular sus manualidades y el ejercicio de su propia cultura. Se intenta crearles nuevas necesidades y proporcionarles los medios económicos, fracturar el latifundio que ocupa 80% de la tierra cultivable, establecer una ley agraria para el acceso a las parcelas que ocupa la población indígena, recuperar las tierras muertas, generar un proyecto de cooperativas,

... abolir los servicios de pongueaje, cache, hilakata, postillonaje, kjumunta, chasqui, mittanis, sacristanes, apiris, etc. y las obligaciones personales tan deprimentes y onerosas como las de contribuir con cargas de leña, pollo, cordeiros, huevos, bebidas, altares, etc. [...]. Respetar la personalidad del indio, ya que la condición de esclavo a que se le ha tenido sometido durante el coloniaje y la república, ha anulado toda noción de su individualidad, no siendo posible que pueda continuar en igual situación después de aprender a hablar, leer y escribir castellano y a conocer algo de las ideas de libertad, igualdad y democracia (Bairón, julio de 1942, p. 9),

establecer programas sanitarios, principalmente respecto al cuidado materno-infantil con el fin de abatir la espeluznante mortalidad infantil y adulta, proyectos para la vivienda adecuada, modernizar el vestido, fomentar la creación de poblados para evitar la dispersión, propiciar la abolición de las celebraciones de fanatismo religioso (por el excesivo consumo de alcohol), encomendar a los sacerdotes la misión de predicar a favor de la educación indígena, de la rehabilitación cultural del indio y del trato humano que merece, que la educación religiosa sirva para elevar la moral y no para prometer la felicidad en la otra vida y, así, soportar todos los abusos y desigualdades de esta.

En el plano político, hay que otorgarle personería jurídica al indio, ya que sólo la poseen aquellos que saben leer y escribir, y establecer dentro del servicio militar el sentimiento de ciudadanía a fin de que esta nueva práctica le sirva para crear conciencia en él de que forma parte de una nación. Las escuelas indígenas están organizadas por un núcleo al que se adscriben escuelas unitarias denominadas seccionales. Cada escuela tiene su propio terreno y se enseñan artes, oficios, agricultura, ganadería. El idioma corriente es la lengua materna, la función de los maestros es la enseñanza del castellano.

Con un fuerte acento despectivo, Max Bairón (abril de 1952, pp. 141-148) se refiere a otros grupos originarios de Bolivia, en particular a los silvícolas, como salvajes. La escuela, para Bairón, debe contribuir a la civilización de estos indios y ponerlos al servicio de ganaderos y agricultores del oriente del país andino. Bairón registra a Bolivia como el país más pobre del mundo y con menos recursos en divisas; indica que los problemas de la educación no se han resuelto en ningún sector de la población silvícola, indígena, rural, minera y urbana.

Un problema es el alto número de individuos considerados como indios salvajes que se encuentran en declarada guerra contra el blanco, asaltando sus fincas y refugándose en la intrincada selva. Son pocos los esfuerzos dirigidos a atender educativamente a

esta población, los cuales recaen en abnegados maestros de escuelas fiscales. También participan misioneros religiosos de distintas órdenes y hacendados desinteresados. El Estado no ha hecho prácticamente nada por civilizar a más de 100 000 salvajes que ocupan una extensión territorial de 300 000 km² con gran potencial agrícola, ganadero, silvícola y petrolero.

Un ejemplo es la reducción de los sirionós que, a consideración de Bairón, son fuertes, gustan de la civilización y son buenos trabajadores en las haciendas cruceñas. La iniciativa educativa es de origen privado en Casarabe y Moré, pero no es del todo altruista, sino que se lleva a cabo para conseguir fuerza de trabajo en la ganadería y la agricultura.

Dentro de los más feroces se encuentran los yanahigua, a los cuales la escuela ni siquiera se ha podido acercar para atrapar el alma de los niños. Son el azote del telégrafo, ya que con sus cables hacen puntas de flecha. Por último, menciona a los yuracaré del Chapare, que ya han sido evangelizados, pero sin lograr que abandonen sus aficiones salvajes.

Es importante destacar la manera en la que se describe a la población silvícola, sin realizar ningún intento por entender el proceso mediante el cual estos grupos han evadido el contacto con la población nacional.

Lo educativo resulta una paradoja pues, por un lado, se reconoce la necesidad de educar en la lengua materna y, al mismo tiempo, diluir la lengua que se constituye en elemento unívoco de la cultura. Para los años cuarenta, las recomendaciones internacionales se habían establecido para los países en situación interétnica e intercultural, precisando la necesidad de alfabetizar en la lengua materna. Estas recomendaciones siguen vigentes y para los pedagogos que trabajan en situación interétnica y plurilingüe, continúan siendo un anhelo, ya que en la mayoría de las ocasiones no se ha rebasado el nivel de simple recomendación.

En Estados Unidos, durante los años cuarenta, se logró la adquisición del inglés como lengua vehicular. El éxito de esta

experiencia, a juicio de Beatty (julio de 1944, pp. 183-190), debe ser retomado en Latinoamérica. Él propone la cooperación de Estados Unidos, como país rector, para formar una escuela normal interamericana.

Se busca hacer un comparativo entre la asimilación de la población indígena norteamericana, la cual ha adquirido la lengua inglesa como medio vehicular, señalando que, recientemente, las escuelas indígenas han procurado la enseñanza de las lenguas nativas, principalmente la sioux, para fomentar no sólo el desarrollo educativo, sino también el sanitario y el agrícola. A Beatty le sorprende que esta práctica no se lleve a cabo en Sudamérica, que cuenta con amplios conglomerados de población quechua y aymara; propone la alfabetización en quechua como lengua vehicular para alcanzar el castellano y lograr beneficios para el desarrollo. Esta sería también una vía para que los gobiernos del Pacífico sur de América puedan acceder a la ayuda norteamericana, ya que hasta ahora, por falta de comunicación, esta se desperdicia.

La escuela, en un país como Bolivia, debe enfrentar una lucha desproporcionada para hacer entender a la capa dirigente la necesidad de mejorar las condiciones generales de vida de las masas autóctonas.

Toribio Claire Montaña (enero de 1953, pp. 65-72), educador boliviano y promotor de iniciativas pedagógicas para el medio rural e indígena, nos habla de una lucha ideológica que se libra en Bolivia para la incorporación de las masas autóctonas, y se refiere a la incomprensión de las clases dirigentes sobre este problema, coincidiendo con Beatty.

Con el apoyo del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación se formaron las normales rurales y los profesores han contribuido a que la educación en el medio indígena tenga una aceptación por parte de las familias indígenas, porque los niños

... ya saben hacer cosas buenas en la casa y para la casa. Ya no son animalitos.
Ya son gentes que saben hablar, leer, escribir, hacer números y, lo que es mejor,

amar y ayudar a sus padres y ser útiles en la comunidad (Claure Montaña, enero de 1953, p. 67).

La escuela en esta lucha ideológica tiene como función transformar el conocimiento en técnica y generar nuevas condiciones de vida, tanto en la agricultura como en la vida familiar cotidiana, por ejemplo: el uso de zapatos, dentífrico, jabón, entre otros. Claure Montaña termina haciendo votos por una justicia hacia las masas indígenas.

El indigenismo como movimiento continental pretendió un modelo educativo similar para distintos contextos latinoamericanos. Aquí se presenta a César Bravo Ratto (abril de 1955, pp. 119-126), profesor en el medio indígena y director de Educación Rural en Perú.

Bravo Ratto expone una iniciativa de educación fundamental en Perú, con apoyo de la comunidad. Una constante de los programas indigenistas, y en este caso en lo educativo, es que han resultado ser programas remediales, sin obtener una eficacia plena, siendo proyectos paliativos que no abarcan al total de la población, manteniendo una temporalidad breve y sin continuidad.

Ccorao es una población de 395 habitantes, la mayoría analfabetas y, según estimaciones de los dirigentes de la aldea, hay una alta mortalidad infantil. Las condiciones de vida son insalubres, el circulante es escaso, la agricultura es de ladera y de reducidos rendimientos. Ccorao es un ejemplo comunitario que, en el tiempo en que se presenta este caso a Bravo Ratto, reflejaba lo contrario a la apatía típica de otras comunidades de la sierra.

El profesor presenta un emotivo relato sobre la construcción de una escuela elemental, iniciativa de los originales de Ccorao, solicitada al Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano de Educación (Secpane), en 1953. Esta comunidad pidió la construcción de la escuela al conocer el plantel en Cuzco. Se estableció un terreno de 4 hectáreas para la construcción de la nueva escuela. En ocho meses se terminó gracias al trabajo gratuito, otorgado por los padres de familia, e incluso, por parte de los adolescentes, con la asistencia técnica del Secpane. Se instalaron máquinas para la producción

textil y semillas mejoradas para la instrucción agrícola. Dentro del programa para esta escuela se contempló a un técnico agropecuario, una artesana especialista en textiles y maestros en educación común, todos ellos bajo la dirección de un profesor normalista.

La escuela se extiende hacia la comunidad, haciendo partícipes a hombres y mujeres de actividades artesanales que se dirigen al mercado, mejorando sensiblemente su calidad de vida. Esta experiencia forma parte de otras, como los Núcleos Escolares Campesinos, las Escuelas Rurales Prevocacionales y las Escuelas Bilingües de la Selva.

El Secpane tuvo la intención de mejorar la educación general del Perú, incluyendo la formación de profesores. Se inició con el gobierno de Manuel A. Odría (1948-1956) y Harry S. Truman. El trabajo de Bravo Ratto da la impresión de ser un elogio al gobierno peruano en turno, tratado con un lenguaje meloso que reivindica al esfuerzo y a la patria.

La participación de las iglesias en los procesos educativos latinoamericanos ha sido más que significativa. Un caso es el de la escuela protestante en su versión metodista que, para Perú, tuvo la intención de la integración nacional; de las iglesias protestantes es la que mayor continuidad, en materia educativa, ha logrado en Perú, fundándose en 1889 por un representante de la Sociedad Bíblica Americana de Argentina. La Iglesia metodista, desde su inicio, se ha dedicado a la educación y a la promoción de derechos civiles como el matrimonio civil y la libertad religiosa.

Rosa del Carmen Jofré (julio de 1981, pp. 501-515), adscrita a la Universidad de Calgary, recupera el término de “Estado híbrido” para Perú (establecido por Aníbal Quijano), de fines del siglo XIX e inicios del XX, como un espacio de competencia entre inversiones imperialistas norteamericanas e inglesas: ferrocarriles, explotaciones agroindustriales, minería, donde la burguesía nacional sólo logra competencia en algunos espacios manufactureros, caracterizando a Perú como un Estado capitalista semicolonial. El espacio religioso es dominado por la Iglesia católica.

La Iglesia metodista logró instalar escuelas en el Callao y en Lima, además de Huancayo, y ganó influencia entre el incipiente proletariado peruano. Para 1930, más de 2 000 niños asistían a sus escuelas. La Iglesia metodista, con sede en Estados Unidos, mantuvo una preocupación liberal en su actuación en América Latina, considerando aspectos de orden liberal como la democracia y fungiendo como contrapeso de las posturas conservadoras de la Iglesia católica. Jofré hace referencia a dos órganos de divulgación de la teología metodista con penetración en América Latina: *El Mensajero (Incaland)* y *La Nueva Democracia*. Este último se convirtió en un foro de discusión y cobijó las plumas de políticos como Víctor Raúl Haya de la Torre, fundador de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA).

La Iglesia metodista mantuvo una ideología democrático-burguesa que tenía como fin influir en los sectores medios, promoviendo una educación reflexiva frente a la educación bancaria de la escuela pública y de la Iglesia católica. En Huancayo, se estableció un moderno edificio para la educación básica, media y comercial, así como un instituto teológico.

Los metodistas contribuyeron a formar sujetos para el cambio y para prestar servicio a empresas norteamericanas como Cerro de Pasco Mining Company y Cerro de Pasco Railway Company. Las empresas norteamericanas desdeñaron la educación metodista, sobre todo, Cerro de Pasco, tal vez por el origen de sus trabajadores, indígenas quechuas desprovistos de tierra por el proceso de conformación de la minería.

Jofré destaca la importancia de las escuelas metodistas en la formación de personal especializado en aspectos comerciales, que fue empleado por compañías norteamericanas como City Bank y, en específico, la formación de mujeres para ser empleadas en las nuevas empresas, propiciando una posibilidad laboral no conocida antes para las muchachas de clase media. A partir de 1930, el nuevo paisaje político en Perú hace que la educación metodista se debilite, sin que logre recuperarse. Esta es una muestra de la delegación que

estados nacionales han asignado a las iglesias en una estratégica línea que es la educación.

La formación del maestro indígena

El maestro indígena, a lo largo de las décadas, no ha logrado superar un estigma, tanto desde el exterior de la comunidad como en el interior de la misma. Si uno pregunta a los padres de familia qué opinan del profesor que atiende a sus hijos, casi por regla emergen acusaciones como las siguientes: “desconoce nuestra lengua”, “no reconoce a nuestras autoridades”, “poco asiste a la escuela”, “se aprovecha de nuestra situación económica”, “nos desprecia”.

De tal forma, la propuesta del indigenismo acerca de que el profesor para el medio indígena –que debería tener una formación adicional tanto por el entorno de diversidad cultural en el que se encuentra como por su ubicación en un contexto multilingüe e interétnico– se convierta en líder, no se cumple. Entre otras razones, por la falta de formación profesional de este importante sujeto educativo, por establecer desde el profesor un clientelismo político y por su asignación a un espacio laboral desde una visión administrativa.

En el mismo sentido, en los países con mayor población indígena, el maestro no ha rebasado el nivel de promotor, mientras que las experiencias de aquellos docentes que han demostrado tener una verdadera vocación en el desempeño de su trabajo, no han sido recuperadas en las currículas de las instancias educativas de los estados nacionales, alcanzando sólo una instrucción, por lo demás elemental, en el uso de la lengua vernácula, con el resultado de que la lengua materna se pierda, sin adquirir la lengua de prestigio, una situación dramática. Y como ya lo he insinuado, en aquellas condiciones de mayor aislamiento de la población indígena, los estados nacionales han delegado su responsabilidad educativa a organismos foráneos.

La línea dominante en los años de guerra consistía en lograr la ciudadanía del indio e incorporarlo a la vida nacional por medio de tres instancias: la escuela, el ejército y la iglesia.

Emilio Vázquez (abril de 1943, pp. 173-180), funcionario peruano en el Ministerio de Educación de su país, pugna por crear un magisterio con técnica pedagógica y con una misión civilizadora, nacionalista, para reducir el espíritu reservado del indio e incorporarlo a la nación peruana. De manera similar al médico que tiene por objetivo sacarlo del parasitismo y del ocio, para el jurista es dotarlo de leyes en las que, por cierto, el indio no participa; en tanto que para el empresario se trata de crear necesidades de producción y consumo. Según Emilio Vázquez, la síntesis se encuentra en la educación, que va a lograr incorporarlo a la nación. Utiliza el término de *culturalización del indígena* como sinónimo de integración.

La nueva escuela pretende, además de enseñar a leer y escribir, que el maestro, a la manera de la pedagogía norteamericana, se convierta en un líder. La pedagogía de la que habla Vázquez debe tener como objetivo el desarrollo de capacidades agrícolas y después industriales en el indígena y, como corolario, una ciudadanización de este.

El artículo está escrito en el marco de la modificación de la Ley Orgánica de Educación de 1940, con la que se creó la Escuela Normal Rural para Indígenas con proyectos en Puno y Junín, que proponían la educación gratuita y diversificada en sus modalidades nocturna, técnica, escuela hogar, rural y ambulante.

Para lograr una educación hacia los indios que permita mantener sus estructuras originales, es indispensable que el agente educativo, es decir, el maestro, se constituya en un promotor de la comunidad y en gestor con el exterior.

Paradójicamente, la idea de introducir la lecto-escritura entre los indios ha traído la consecuencia de que aquellos que lo logran se desadaptan de su familia y de su comunidad, convirtiéndose muchas de las veces en individuos fatuos. En esta ocasión,

Vázquez (enero de 1943, pp. 73-77) propone un maestro rural que se vuelva líder, que propicie la producción agropecuaria y que sea un gestor entre la comunidad y las políticas públicas. En un país con predominancia campesina no sólo deberá restringirse a la enseñanza de las letras, sino generar nuevos hábitos entre los que el autor destaca la higiene personal y colectiva, tecnificar pequeñas industrias, propiciar asociaciones de producción y, en fin, lograr la incorporación del indio al entorno nacional.

En México, el maestro Juan Comas (octubre de 1945, pp. 317-326), refugiado republicano catalán, afincado en nuestro país, destacado antropólogo e indigenista y, en su momento, funcionario del III, describe el panorama de las regiones indígenas, donde los agentes externos están sumamente desprestigiados. Es imprescindible mejorar la imagen tanto del profesor de escuela como del médico. A lo largo de más de 70 años de haber sido publicada esta sugerencia, continúa la imagen del maestro que en el ámbito indígena no ha tenido una reivindicación.

Juan Comas pugna por una revalorización del docente en todas sus esferas. Preocupa que el maestro rural esté devaluado, que no posea reconocimiento social y que no sea pagado adecuadamente. En el ámbito de lo social, no se ha presentado un interés por la acción del profesor y de su responsabilidad, están al frente de muchas escuelas rurales personas sin preparación adecuada, sin sueldo decoroso y, en consecuencia, haciéndoles sentir a los estudiantes indios su situación de inferioridad social que repercute en los resultados de su labor.

No se reconoce que el ámbito que rodea al maestro rural sea árido, indiferente y, a veces, hostil. Paradójicamente, se requiere de los mejores maestros para el medio rural e indígena. Comas insinúa la necesidad de una formación profesional especial para poder atender a una población con otra cultura, ya que la mayoría de las veces se educa en la lengua que no es vehicular en la localidad, para lo cual se requeriría de una formación sólida y del conocimiento de la lengua vernácula.

Con respecto a la práctica sanitaria, el personal destinado a ello es muy reducido y además muestra resistencia a habitar en zonas indígenas. Una medida más que sugiere el maestro Comas es contar con la colaboración de los curanderos para introducir prácticas médicas y sanitarias en beneficio de la población, como objetivo del movimiento indigenista.

Comas propone recuperar el trabajo de la etnopsiquiatra Dorothea C. Leighton (abril de 1943, pp. 127-134)² sobre los chamanes entre los indios navajo. Al margen de invertir en una formación profesional complementaria, para el profesor que labora en las regiones indígenas, el maestro Juan Comas propone una mejora sustancial en el escalafón de los docentes que trabajan en zonas rurales e indígenas.

Una experiencia de promoción cultural hacia la castellanización se efectuó en el estado de Oaxaca, entidad que contiene la mayor diversidad étnica de México. En este proyecto participaron distinguidos antropólogos y lingüistas sin que quede claro el porqué de la desaparición del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO); al igual que otras experiencias positivas, que se dejan morir por inanición presupuestal o por inercia burocrático-administrativa.

Las antropólogas Margarita Nolasco y Elsie Rockwell (octubre de 1970, pp. 1119-1124), en su calidad de funcionarias del IISEO, brindan una visión general del quehacer de la institución, la atención a jóvenes mujeres y el despliegue de actividades para lograr la integración de las comunidades, priorizando la enseñanza del castellano.

El IISEO se fundó en 1969. Oaxaca cuenta con 14 grupos étnicos que hablan unas 60 lenguas, más de la mitad de la población es indígena, 42% es monolingüe de acuerdo con los datos de esta institución. La situación social y política en Oaxaca se encuentra

² Etnopsiquiatra norteamericana quien estableció que sin el conocimiento cultural resulta inútil cualquier práctica médica.

fragmentada, calificada de estatismo evolutivo tanto por su resistencia étnica y sus instituciones arcaicas como por las relaciones de tipo colonial con la sociedad mestiza. El IIISEO pretende romper la marginalidad del indígena propiciando una autonomía y promoviendo una nueva forma de castellanización a partir de un enfoque sociolingüístico. Se ha dividido al estado de Oaxaca en 12 zonas según ciertos criterios socioeconómicos: la Mixteca Baja, la Chocho-Mixteca, la Cañada Mazateca, la Mazateca-Chinanteca, la Sierra de Juárez, la Mixteca de la Sierra, los Valles Centrales, los Mixes, la Mixteca de la Costa, los Chinantecos y Zapotecos del Sur, los Chontales y los Zapotecos del Istmo. Se desarrollan estudios psicopedagógicos para enfrentar situaciones interétnicas. El IIISEO tiene la finalidad de formar promotores y técnicos, y ofrecía un curso de maestría. Las regiones donde va a actuar, en principio, son la Mazateca, los Valles Centrales, la Mixteca de la Costa y el Istmo.

Durante la existencia del IIISEO se preparaban 90 promotores monolingües de las cuatro regiones designadas, se les preparaba en ciencias sociales, técnicas agropecuarias que, a su vez, les permitieran un manejo de la economía agrícola; cursos de nutrición y primeros auxilios; talleres de autoconstrucción y mejoramiento de la vivienda; y un curso pedagógico destinado a la discusión y a la expresión oral y el manejo del programa de castellanización. En el campo ya se encontraban trabajando 100 promotoras que recibieron un curso de un año, quienes contaban con la capacidad de fomentar la castellanización.

A partir de los años noventa, surgen distintas experiencias en los países latinoamericanos que valdría la pena recuperar, sobre todo, en el marco de las políticas soportadas en la interculturalidad, que pueden constituirse en una necesaria línea de investigación. Sin embargo, es posible seguir sosteniendo un reclamo hacia la profesionalización del magisterio indígena, para que cuente con instrumentos de orden lingüístico que le permita desempeñar sus tareas.

Reconocimiento de la otredad

Las políticas públicas, en específico para la educación, han hecho tabla rasa de las identidades étnicas, desconociendo la cosmovisión y los saberes propios de cada grupo, lo que, en la pedagogía contemporánea, se denomina saberes significativos. En este apartado se presentan algunas intenciones de recuperación del entorno del conocimiento sobre la naturaleza, las técnicas apropiadas para la agricultura y el manejo del espacio, así como de las expresiones estéticas.

La interculturalidad, que se constituye en un concepto oficial para las políticas públicas desde finales de los años ochenta, no logra remontar ni resolver el conocimiento del otro, sobre todo en relaciones de igualdad ante la justicia y en equidad en lo económico y lo social. Los estados nacionales han omitido a su población indígena e insistimos en que los contingentes de pueblos originarios son imprescindibles para un entendimiento de las formaciones sociales contemporáneas.

En *América Indígena*, pese a ser un espacio para la reflexión del otro, son reducidas las discusiones en torno a la otredad, aunque los conceptos de interculturalidad, aculturación o transculturación, que en un tiempo se usaron como sinónimos, pudieron haber subsanado la percepción del otro, en especial, en materia educativa y al reivindicar su presencia en los entornos nacionales.

Los aires indigenistas arriban a Argentina, se advierte la existencia de contingentes originarios. Ricardo Rojas, profesor universitario, ex rector de la Universidad de Buenos Aires, señala que

... hubo en nuestro país un prurito por parecer población de raza exclusivamente europea; y se ha preferido no solamente escamotear al indio en los censos, sino dejarlo morir, o matarlo sin piedad, después de haberle quitado la tierra y no haberle dado los medios de vida ni educación (Rojas, abril de 1943, pp. 105-114).

Rojas se escandaliza de la historia argentina, del despojo hacia la población indígena, sugiere incorporarlos a la “argentinidad” y dotar a la población indígena superviviente de un *corpus* de leyes en sintonía con la legislación nacional. “No para hacerlo un paria que sepa firmar. Hagamos del indio un ciudadano argentino” (Rojas, abril de 1943, p. 108).

Rojas propone una escuela para y del indio, una escuela no estéril, no verbalista, sin planes de estudio exóticos y adecuados para esta población, tomando en cuenta personas y lugares. Plantea con sencillez una escuela para la vida, recuperando la lengua, las costumbres, la psicología, en términos generales. A la manera de Manuel Gamio, célebre indigenista mexicano, habla de amor para el indio, propone intensificar la experiencia argentina de la “Escuela Colonia”, con una participación interministerial de educación y agricultura (Rojas, abril de 1943, pp. 105-114).

Lo siguiente es un trabajo realizado por Phebe Jewell Nichols (julio de 1948, pp. 171-176), esposa de un líder menominee. Señala que Wisconsin (palabra de origen chippewau) es un territorio en los márgenes del río Mississippi que cuenta con recursos en plata y cobre. La primera asignación de territorio menominee fue de 1836 a 1854, y esta tribu tuvo amplio dominio sobre su tierra. Actualmente, los niños menominee no hablan el algonquino, salvo unos cuantos, y esto es producto de la prohibición del uso de la lengua materna en las escuelas. El esfuerzo de Nichols es por el análisis lingüístico del idioma de los menominee, se propone recuperarlo a partir de sus toponimias, incluyendo las de los caminos y accidentes geográficos.

Joseph Raymond (julio de 1952, pp. 205-216), Ph. D. por la Universidad de Columbia y profesor en diversas instituciones educativas en Estados Unidos, propone, desde la psicología, contribuir al desarrollo etnográfico teniendo en cuenta la toponimia y, a partir de esta, identificar la relación con el espacio. Con ello, se puede abonar al desarrollo de programas educativos adecuados, es decir, acordes con el contexto sociocultural para recuperar el entorno.

Una posibilidad para la confección de materiales didácticos consiste en retomar las formas de pensamiento y el medio ambiente.

Para Raymond, la toponimia es una expresión de la personalidad y, además, puede ofrecer información sobre las características del lugar y su morfología geográfica. El análisis de la toponimia se asemeja a una prueba de Rorschach. Para este estudio, Raymond divide las toponimias a partir de seis rasgos: 1) características físicas del lugar; 2) vida no humana identificada con el lugar; 3) tratamiento médico, características humanas, comida, vestido, alimentación, enfermedades; 4) actividades humanas asociadas con el lugar como agricultura, comercio, industria, ley y justicia; 5) dioses y alusiones mitológicas; y 6) números.

Esta colaboración es interesante y muestra una laguna en el quehacer etnográfico, cuyo tratamiento y análisis bien puede arrojar información sobre producción, recursos naturales, lugares insalubres, fauna, flora, guerra, héroes, mitología y descripciones geográficas, entre otros. Tanto el trabajo de Phebe Jewell Nichols como el de Joseph Raymond, pueden recuperarse para la elaboración de documentos más extensos.

Los artículos que presentó el ILV en *América Indígena* se caracterizaron por su poca profundidad etnográfica y un fuerte acento hacia la fonología. La colaboración de Ethel Emilia Wallis (octubre de 1953, pp. 243-258), misionera del ILV, además de lingüista con intervención en campañas de alfabetización para diversos grupos de México, entre los que destacan otomíes, tarahumaras y mazatecos, se distingue por recuperar fenómenos sociolingüísticos y sugiere el aprendizaje del castellano como segunda lengua, lo cual traería resultados más efectivos que el método directo en el que el gobierno mexicano se ha empeñado pese a las recomendaciones de especialistas sobre la alfabetización en lengua materna.

La reseña que se presenta se encuentra en el marco de colaboración entre el Patrimonio del Valle del Mezquital, el III y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Difícilmente podríamos estar en contra de las

apreciaciones diagnósticas de Wallis salvo que, en este caso, se hace omisión a la labor proselitista del ILV.

Uno de los problemas más sentidos entre los 90 000 otomíes que habitan el semi-desértico Valle del Mezquital, es el lento proceso de aculturación, pese a la instalación de las oficinas del Patrimonio del Valle del Mezquital y de la carretera internacional México-Laredo. Wallis presenta el caso de la comunidad de Tetzú en el municipio de Tasquillo, donde 98% es hablante de otomí y, de estos, 40.25% es monolingüe. La localidad de Tetzú está dividida por la carretera internacional, aquellos que se encuentran más cercanos a la carretera están más aculturados. El modelo geográfico poblacional es altamente disperso, en la política formal, responde al sistema municipal y tiende hacia una autonomía. Por ejemplo, lograron en 1953 cambiar al profesor asignado pese a la resistencia de las autoridades educativas. En cada familia hay uno o dos miembros bilingües, pero en la vida cotidiana se habla en otomí.

En el aspecto sociolingüístico se presentan tres casos: 1) monolingües, aquellos que hablan y entienden sólo el otomí; 2) bi-auditores monolingües, aquellos que pueden entender algo de español, pero que hablan únicamente otomí; y 3) bilingües, aquellos que hablan y entienden tanto el otomí como el español. Lo que se debería de procurar es que el indígena otomí logre identificar auditiva, verbal y visualmente la nueva lengua que es el castellano y, de ser posible, lo logre en otomí y en español.

Wallis presenta algunas conclusiones: debido al extremo conservadurismo indígena, el otomí tiene la preferencia por el uso de su lengua. La escuela no logra que la alfabetización tenga equivalencias con la lengua materna, lo que produce una repetición con muy baja comprensión de la lengua nacional. Tanto los profesores como los inspectores no contemplan el uso de la lengua materna e imponen el español, profundizando el sentimiento de inferioridad. Lo que se logra es una semi-alfabetización y se disminuye el valor de la propia cultura con la imposición de un modelo cultural diferente que se hace aparecer como superior. De acuerdo con Edward

Sapir, se establece la relación lengua-cultura y los significados entre ambas. En otras palabras, lengua y cultura son sinonimias. El fin de una aculturación positiva es el manejo de ambos códigos, del indio y del nacional.

La experiencia del ILV en México ha logrado que, por medio de materiales diglóticos, se logren equiparar ambas culturas y se obtenga la bi-culturalidad, es decir, materiales elementales producidos en lengua materna con su respectiva traducción al español. Se ha obviado traducir las cualidades que la cultura otomí otorga a los objetos y que tienen un alto contenido mágico- espiritual. Wallis señala que en México se ha invertido en el método directo, que sólo logra la lectura sílaba por sílaba, sin comprensión, y que este método ha mostrado que no sirve para nada, logrando tan sólo el prestigio de quien puede demostrar, a los suyos, esta capacidad. Por este método no se logra la correlación entre la novedad que se está aprendiendo y la experiencia adquirida.

En la práctica, lo que Wallis denomina método oral es poco útil. El niño asiste a la escuela a escuchar español y le resulta como visitar otro planeta, adquiere sólo palabras. Wallis propone el método diglótico visual que permita la lectura de la lengua conocida y la adquisición de la nueva lengua con situaciones cotidianas, saludos, transacciones económicas, viajes, clima, así mismo propone que este método sea introducido en el sistema educativo federal, ya que el ILV ha demostrado su eficacia.

Reconocer al “otro” no necesariamente es un mecanismo positivo. En el contexto indígena, la otredad puede significar estigmas, expresiones denotativas, e incluso, racistas; esta percepción la tenemos a partir de la siguiente colaboración. E. Wallis y R. E. Newman, también misionero del ILV, trabajaron en el contexto de la estación del III en el Valle del Mezquital.

Con base en el test psicológico, Newman (enero de 1955, pp. 57-68) establece un patrón de personalidad para el otomí y le niega la posibilidad de pensamiento abstracto. Con un sesgo racista usa la prueba de Rorschach y, mediante la observación de

regularidades en el comportamiento del grupo, determina la personalidad colectiva y la individual. Se plantea una cultura estable, homogénea, enraizada en preceptos antiguos. Sin embargo, marca cambios por la presencia del Instituto Nacional Indigenista (INI), el III, la UNESCO y el Patronato del Valle del Mezquital.

Los resultados al analizar a 18 adolescentes otomíes de la zona árida del Valle del Mezquital fueron: una tendencia colectiva con mínimos acentos individuales; se descubre una cultura fuerte y homogénea con dolorosos procesos de adaptación por la pobreza profunda; se insiste en que carecen de pensamiento abstracto, que no poseen un sentimiento crítico y son tímidos al contacto con el exterior. Propone usar el test de Rorschach para determinar la personalidad de la cultura. Negar la capacidad de pensamiento abstracto, puede considerarse como una sentencia a la inviabilidad del grupo, reduciendo habilidades de comunicación y simbolización.

Los estados nacionales con fuertes y numerosos contingentes indígenas han omitido no sólo atender desde un punto de vista educativo a su población originaria, sino que lo poco que se ofrece es de mala calidad y se deja a la buena voluntad de los agentes sociales que tienen roce con los indios.

El indigenista peruano, Emilio Vázquez (julio de 1954, pp. 253-270), marca la actitud positiva del indio por crear escuelas, caminos, edificios públicos, pese a ser tratado de manera desigual en el contexto nacional. En lugar de educación se ha ofrecido instrucción y adiestramiento, pero de manera parcial y sin contenido. Las direcciones educativas no conocen al educando. El niño rural está desprovisto de todo, social y jurídicamente. No debió de ser así en el Tahuantinsuyo. Entre las tareas de la educación se encuentran las de restituir las tierras al indio, repoblar el país y establecer una política sanitaria. En la educación se debe proponer la rehabilitación de la comunidad, la protección del capital humano –elemento potenciador nacional– y una política eugenésica positiva. Vázquez propone que a la escuela elemental de primero a tercer grado se destinen los conglomerados de indios y, con ello, se contribuya a

evitar la migración hacia las ciudades. Nótese que estamos en 1954 y ya se percibía que la migración campo-ciudad era alarmante. Para Vázquez, esta migración sólo le sirve al hacendado.

La educación debe ser transcultural, es decir, promover que el aborígen viva mejor con sus propios medios y no al margen de la civilización y lo cultural. Vázquez se inclina por una educación politécnica. Propone, entre otras cosas, crear un marco jurídico para la educación, formar maestros capacitados para entender la psicología del hombre rural, restituir tierras, descentralizar el servicio educativo y crear una conciencia del problema rural que es un problema nacional.

No todos los grupos étnicos originarios mantienen el mismo ritmo en sus formas de expresión política hacia el exterior. Los cuna de Panamá se han caracterizado por definir un perfil con respecto a la sociedad mayor. Desde los años cincuenta, los cuna se preocuparon por establecer un sistema educativo apropiado, así lo indica Reina Torres de Ianello (octubre de 1956, pp. 277-302), antropóloga panameña comisionada por el III para el estudio de la mujer cuna.

Existe un reconocimiento del Estado panameño respecto a las formas de organización política y a las autoridades comunales cunas, aceptando la ciudadanía panameña. Torres describe un hábitat pródigo por el carácter matrilocal; las familias cunas se alegran de tener hijas en lugar de varones. Existe una cobertura escolar importante, 98% del magisterio es indígena, pero no todos están acreditados. Sin embargo, se están preparando cursos de verano y en el próximo ciclo escolar (56-57) comenzará a funcionar un bachillerato. La menarquia es un acontecimiento e implica una gran fiesta que significa el pase de niña a mujer. La mujer es un bien, ya que, por medio de ella, se va a adquirir un trabajador para el hogar de la muchacha.

Reina Torres fue una de las primeras antropólogas que realizó trabajo de primera mano entre los cunas y, más tarde, colaboró dentro del III en el estudio sobre la mujer indígena.

El Estado panameño respeta el régimen matrilocal y familiar de los cunas. Se les reconoce el derecho consuetudinario sobre el derecho

positivo. Se puntualiza la gran deferencia que el grupo tiene hacia la mujer y se anota la capacidad económica de este grupo, producto de la copra. Torres de Araúz (enero de 1957, pp. 9-38) propone un programa desde la escuela para que la población no indígena respete y valore a la población originaria. Aquí tenemos un ejemplo del llamado de atención para que la sociedad nacional conozca a su población originaria y el conocimiento del mundo indígena se introduzca en el *curriculum* escolar. Esta tarea está rezagada.

La historia oficial, tanto la dirigida a la educación básica como las historias más elaboradas y especializadas de corte universitario, tienen en común una característica: la omisión expresa de la población indígena, salvo las referencias obligadas y míticas de los primeros encuentros entre europeos y americanos, o bien, de la grandeza soportada en lo azteca o lo inca. Son exiguas las referencias a pies negros, huaves, shuar, chiriguanos, entre otros. Estos grupos no aparecen en la conformación de las naciones en el continente. Al mismo tiempo, es un hecho historiográfico que pasa desapercibido para los historiadores. Jack D. Forbes (octubre de 1962, pp. 355-358), antropólogo adscrito al Departamento de Historia en San Fernando Valley State College, en California, hace un llamado de atención sobre este suceso.

Interesante ensayo de Forbes quien denuncia la falta de atención en los textos de historia de Estados Unidos sobre la población indígena, pese a que cerca de 500 000 miembros de esta población vive en reservas y 5 000 000 de norteamericanos tienen orígenes indígenas norteamericanos y mexicanos. La desatención es notable en los manuales de historia nacional. Esta desatención la podemos hacer extensiva al resto de los países del continente. Forbes hace notar el eurocentrismo con el que está escrita y reseñada la historia y sus textos.

María Teresa Pomar (1981, pp. 311-318), directora del Museo Nacional de Artes e Industrias Populares del INI (México), sostiene que es un error reducir el proceso educativo a la lecto-escritura y el conocimiento de las operaciones básicas en aritmética. Es

fundamental que la educación abarque los valores del hombre y de su entorno. Pomar reivindica su formación como especialista en artes populares, a las cuales les da una extensión de nacionales y las define como:

... producto de la individuación cultural del grupo donde se produce, es decir, que toda manifestación artística y artesanal está estrechamente vinculada con la tradición, los usos concretos, las exigencias y las normas religiosas o ceremoniales existentes en la comunidad, así como que estas manifestaciones materiales de las culturas, están estrechamente relacionadas con los recursos naturales de su medio ambiente, para cuyo dominio seguramente transcurrieron centenares de años de experiencias del hombre, dictadas por su vivencia cotidiana (Pomar, 1981, p. 312).

Como ejemplo, los seris y los yaquis son grupos a los que les resulta imposible la producción de alfarería, por carecer del barro necesario, pero esto no les impidió elaborar contenedores con plantas del desierto para transportar agua. Pomar es contundente al señalar que lo que conoce como educación bilingüe y bicultural es, en realidad, una educación unilateral; señala que:

No se estudia científica y sistemáticamente el idioma indígena que se habla en la región, no se imparte el perfeccionamiento de este idioma ni se toma en cuenta, en términos generales, la cultura, la tradición, la experiencia sobre el medio ambiente y por ello los idiomas indígenas no están suficientemente utilizados como instrumentos en el desarrollo positivo de las comunidades (Pomar, 1981, p. 312).

Pomar se plantea la necesidad de una reformulación de la política bilingüe y bicultural, en donde, por ejemplo, las artesanías jueguen un papel central. Se trata de promover desde los interesados los planes y proyectos y no de imponerlos. Los proyectos impuestos han demostrado su ineficacia y reducida permanencia en el tiempo. En el caso de las artesanías, es insultante que se obligue a los

participantes a elaborar productos en donde se carece por completo de las materias primas, por ejemplo, el tejido de chambras (prenda infantil tejida a mano) en regiones tropicales. Se plantea participar en las comunidades con una voluntad de conocer y rescatar la individuación cultural.

El debate sobre el modelo monocultural

Con distintas gradaciones y diferentes propósitos dominados por el sentido común, más que por la perspectiva científica y técnica, la construcción del Estado nacional que plantea la ocupación de un territorio, a su vez, supone la unificación cultural y lingüística.

El castellano para los países hispanohablantes de América Latina; el francés y el inglés para Canadá y las Guayanas; el inglés para Estados Unidos y Belice; el portugués para Brasil; así como la adquisición de una ideología común, tanto en el sentido de los valores cívicos como en el de los religiosos. En este apartado se muestra la ignorancia e ingenuidad de la perspectiva de unificar las diferencias mediante la lengua de prestigio y un modelo cultural hacia un nacionalismo no cuestionado, esta dimensión se presenta en las diferentes latitudes de las Américas.

Sin embargo, se expresan posiciones de reivindicación de la lengua y particularidades culturales que, al margen de continuar con la fragmentación nacional, podrían ser instrumentos de construcciones sociales más equitativas y de respeto hacia la otredad. A manera de muestra, en la primera apreciación se encuentran don Lucio Mendieta y Núñez, la profesora Dolores Medina Guzmán, Aureliano Esquivel Casas y el profesor Filiberto Gómez González. En contrapartida, aparecen las apreciaciones soportadas en un quehacer disciplinario del célebre etnógrafo Julio de la Fuente, el maestro Juan Comas y las recomendaciones que hacía la UNESCO para esa época.

A más de 70 años, continúa presente en el nivel mediático la perspectiva monocultural, soportada en el sentido común. Cada vez son menos los espacios en donde se permite a los hablantes de lenguas vernáculas expresarse públicamente en sus lenguas maternas. Los permisos para expresar sus vías culturales por los medios de comunicación masiva, si bien existen, son restringidos. Las recomendaciones emitidas en el Primer Congreso Interamericano de Filólogos y Lingüistas, realizado en México en 1939, siguen siendo letra muerta; por ejemplo, la recomendación de alfabetización en lengua materna y la adquisición de la lengua de prestigio, como segunda lengua. Pese al discurso de la interculturalidad, la tendencia hacia un modelo monocultural dentro de los estados nacionales—salvo excepciones como la del Estado Plurinacional de Bolivia—sigue vigente en nuestro siglo.

La acción indigenista es una acción educativa planificada para los indios a fin de lograr su asimilación a la cultura moderna de los criollos y mestizos que son los representantes de la nacionalidad mexicana. Lucio Mendieta y Núñez (julio de 1943, pp. 227-230), quien fungió durante más de un cuarto de siglo (1939-1965) como director del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), además de ser fundador de la *Revista Mexicana de Sociología*, plantea en este artículo una educación adecuada a cada grupo según las variaciones culturales y lingüísticas.

La instrucción ha demostrado, por más de 300 años de Colonia y más de 100 de vida independiente, que no se ha modificado la reabsorción del indio a su cultura: aprende español, aritmética, historia, pero no deja el calzón de manta, los huaraches, ni los jales. La educación en el medio urbano tiene logros porque empata la instrucción con la comunidad. En el medio indígena la instrucción se pierde por la fuerza de la comunidad india.

La educación para el medio indígena consistirá en obrar en contra de las fuerzas negativas de la comunidad, sin importar la instrucción.

La política cultural de Estado tiene que orientarse en el sentido de crear nuevas costumbres, nuevos hábitos en el indio, y, en el sentido de apartarlo de todo lo que pueda ser un obstáculo para su cabal incorporación a la cultura moderna (Mendieta y Núñez, julio de 1943, p. 229).

Para tal fin, es necesario conocer con precisión la psicología del indio.

Se trata de infiltrar conocimientos asequibles, sobre todo en la población adulta, para modificar hábitos y conductas. Y al niño le será más fácil lograr la apropiación de la cultura moderna por la instrucción y educación, sostiene Mendieta y Núñez.

En México, a nivel constitucional, se garantiza la impartición de la educación básica de manera gratuita. Que este derecho no se despliegue en su totalidad, se debe al conflicto existente entre maestro y comunidad, y a que el profesor es considerado como un elemento externo.

Para Dolores Medina Guzmán (octubre de 1947, pp. 285-292), antigua jefa del ya desaparecido Instituto Pedagógico Nacional, lo ideal sería el establecimiento del castellano como lengua vehicular y mantener a las lenguas vernáculas como un elemento de matiz para la nación.

Medina Guzmán reconoce la obligatoriedad de la educación, pero esta no puede llevarse a cabo puesto que las condiciones para ponerla en práctica sólo se dan en las principales ciudades. En el supuesto caso de que existiera el servicio educativo, este no se podría satisfacer, ya que se presentan situaciones de trabajo prematuro infantil y deficiencias alimenticias notables. El sistema educativo está organizado en agente (maestro), objeto (medio ambiente), sujeto (estudiante) y fines (utilitarios y culturales). Sin embargo, no existe articulación y armonía entre cada uno de estos elementos.

Medina está muy preocupada porque el agente y el sujeto educativo hablen la misma lengua, a fin de lograr la unidad nacional. El español es la lengua nacional, pero no todos los mexicanos la hablan y si bien los dialectos logran satisfacer la *psique* de los

hablantes, estos, por su limitación, no alcanzan un conocimiento más general, como el que proporciona la lengua de prestigio, el español.

¿Es que los dialectos indígenas no llenan las necesidades de vida psíquica y social de los núcleos humanos que los hablan?; tal vez sí, pero siendo lenguas particulares, aíslan a las comunidades que los cultivan, impidiéndoles recibir las ventajas de una lengua de riqueza cultural más amplia (Medina Guzmán, octubre de 1947, p. 290).

Medina no es demasiado explícita, pero sugiere que las lenguas vernáculas sean elemento de conservación y de matiz nacional. Reconoce la falta de estudios suficientes, pero se inclinaría por la adquisición del bilingüismo, sin dejar de reconocer que este acarrearía fuertes pugnas por la supremacía de una lengua sobre otra. Propone la adhesión de los grupos indígenas, lograr la unidad nacional mediante la incorporación cultural, la difusión del español como elemento de integración a la nación y reconocer que las lenguas nativas son fuente de información y de cultura nacional.

La utilización de las nuevas tecnologías de la época (1950) –televisión, radio, cinematógrafo– deben sustituir las anacrónicas cartillas de alfabetización, tediosas e insustanciales. Esta es la propuesta del pedagogo y funcionario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, Aureliano Esquivel Casas (enero de 1950, pp. 63-80).

La redención del indio es labor del Estado, para integrarlo a la patria y elevar los valores morales. “El problema del Indio es sobre todo un problema de gobierno y sólo el gobierno puede resolverlo [...] el indio no tiene confianza en sí mismo; tronchado brutalmente de sus raíces espirituales por la acción violenta del conquistador” (Esquivel Casas, enero de 1950, pp. 65-66). Esta labor de gobierno consistiría en devolverle la fe en sí mismo y recordarle que tuvo grandes proezas en el pasado y que las puede repetir.

De manera muy temprana, Esquivel Casas plantea el uso de la televisión, el cinematógrafo y la radio como instrumentos, no sólo

educativos, sino de visualización de otras formas de vida indígena, que le muestren al indio posibilidades de mejora de vida y de utilización de múltiples recursos. Para ello, Esquivel propone el uso de esas tecnologías como un instrumento nacional. Para el éxito de estas políticas, el indio debe ser un aliado central del Estado, de tal modo que pueda recuperarse de su postración y comprender que es posible una redignificación.

Estas tecnologías servirán como instrumentos para que el indio se interese en sus propios problemas y en los de la vida actual. Esto debe ir acompañado de mejores condiciones para la producción de nuevas tecnologías agropecuarias y de sistemas de riego. Esquivel Casas sostiene que:

Enseñar el español que el indio viene deseando de siglos, abandonar el recurso inútil de la cartilla bilingüe e ir a la castellanización del indio a través de un maestro bilingüe, pero no hacerle perder un tiempo precioso, el mismo que emplea para aprender el artificioso alfabeto indígena, que no ha creado él, sino que lo han creado los que lo están perjudicando, cuando han querido ayudarlo y favorecerlo (Esquivel Casas, enero de 1950, p. 75).

Esquivel Casas se pregunta ¿qué pretenden los gobiernos de América: europeizar la América o unificar la América sin uniformarla? Preconiza defender a la raza originaria como se defienden los recursos naturales. Sugiere unificar en la diversidad. Su intención final es recobrar el amor al trabajo, pero para ello se requiere el apoyo del Estado.

A manera de respuesta a las intenciones homogeneizantes, se presenta la colaboración del autor de *Yalalag*, Julio de la Fuente, quien replica al profesor Esquivel Casas, pero que es extensivo para Mendieta y Núñez y Medina Guzmán.

Con rigor, el destacado etnógrafo Julio de la Fuente (abril de 1950, pp. 119-128) refuta las apreciaciones de Esquivel Casas, quien en su artículo prioriza la castellanización directa, desconociendo los aportes de la lingüística y de la pedagogía. La respuesta de De la

Fuente nos muestra el panorama de gran complejidad política en el que se encuentran inmersos los grupos indígenas.

Julio de la Fuente responde con simpatía a las aspiraciones del profesor Aureliano Esquivel Casas, principalmente, por su falta de precisión sobre la urgente necesidad de castellanización. De la Fuente establece el principio técnico-pedagógico de que la alfabetización debe ser establecida en la lengua materna para que, de esta forma, se aprenda la segunda lengua con soltura, soportando este principio en la lingüística vigente. Además, si bien los que precorizan la castellanización directa pueden actuar de buena fe, esta puede ser retardataria.

Para De la Fuente, la adquisición del castellano sirve como defensa, pero también la lengua materna. Sostiene como un facilismo desconocer las técnicas pedagógicas en aras de conseguir un nacionalismo, mismo que, como se ha demostrado históricamente, no se alcanza con rapidez:

Si el educando tartamudea, equivoca las representaciones de los sonidos de habla, memoriza, no comprende lo que lee, ni lo que oye, aprende superficialmente, adquiere complejos indeseables, y fracasa, y si la escuela rural indígena fracasa, según la opinión general, les es más fácil arrojar la culpabilidad al maestro que buscar la dependencia de tales resultados con una situación intercultural y social y en buena medida, con un método deficiente (De la Fuente, abril de 1950, p. 127).

En el mismo sentido, De la Fuente reconoce que la alfabetización en lengua materna no es panacea para todas las situaciones y que a veces esto puede incluso resultar contraproducente.

Los diagnósticos realizados para los grupos indígenas, por desgracia, no logran una profundidad que permita plantear el problema de un grupo indígena en particular y del llamado “problema indígena”. Estos análisis someros encuentran una solución rápida en la educación, pero sin diseñar un proceso educativo y una escuela pertinente a cada realidad. Es el caso de las apreciaciones del

profesor Filiberto Gómez González (abril de 1953, pp. 109-118), con estudios en la Universidad de Chicago, especialista en asuntos de la Tarahumara.

González, inicialmente, califica a los tarahumaras por su docilidad y obediencia. Se autodesignan *rarámuris* que quiere decir “el que corre a pie”. Señala a los tarahumaras como individualistas y faltos de un sentimiento de convivencia comunitaria, principalmente por la ausencia de educación que es la única que puede forjar espíritus libres, inteligentes y responsables. Además, a juicio de este profesor, los tarahumaras jamás han logrado una obra de relevancia y mantienen así una cultura primitiva que los deja aislados del resto del país. Propone escuelas-talleres para que todo lo que se enseñe tenga una finalidad práctica.

Sirva esta inserción del maestro Juan Comas (abril de 1956, pp. 93-110). como respuesta al profesor Filiberto Gómez y a posturas similares. En ella se estipulan los beneficios ofrecidos por una política amplia del lenguaje en el idioma materno, mostrando que el método de enseñanza directo en la lengua de prestigio ha resultado infructuoso. El maestro Comas recupera las recomendaciones de la UNESCO para la enseñanza a grupos minoritarios que utilizan lenguas vernáculas.

Para Comas, se ha mostrado, psicológica y pedagógicamente, que es mejor alfabetizar en la lengua vernácula que en la lengua nacional dominante; es preferible llevar a cabo saltos cortos como el manejo de la lengua materna y la enseñanza de la lengua nacional como una segunda lengua, en vez de dar un salto largo, del analfabetismo a la alfabetización, en la lengua nacional.

Se esgrime la falta de gramáticas, de material didáctico y de maestros debidamente capacitados. Comas ofrece ejemplos de distintas latitudes: Indonesia, Filipinas, India, Pakistán, Nueva Zelanda, África francófona, África anglófona, Guatemala y Bolivia, en donde se ha reconocido la necesidad de la enseñanza en lengua vernácula para la adquisición de la lengua nacional. Los ejemplos que menciona poseen distintos niveles de éxito.

En 1950, la UNESCO define por lengua vernácula lo siguiente: “la lengua materna de un grupo dominado social o políticamente por otro que habla una lengua diferente” (Comas, abril de 1956, p. 102). En este mismo año, en la UNESCO se establecieron los siguientes principios: la lengua materna es el medio natural de expresión de una persona, y una de sus primeras necesidades es desarrollar al máximo su aptitud para expresarse; todo alumno deberá comenzar sus cursos escolares en la lengua materna; nada en la estructura de una lengua impide que esta se convierta en un vehículo de civilización moderna; ninguna lengua es inadecuada para satisfacer las necesidades del niño en los primeros meses de enseñanza escolar. Para lograr lo anterior, se debe contar con el suficiente material de lectura en todos los órdenes. En la medida en que el método directo para la castellanización ha resultado infructuoso, no queda otra alternativa más que una reconversión en la enseñanza de la lengua vernácula.

Hacia un ejercicio metodológico

En este apartado se contemplan tres colaboraciones. Una primera de gran utilidad de Alfred Métraux, quien se plantea un ejercicio etnográfico para poder tomar decisiones junto con los involucrados en procesos educativos y de extensión. Cristina Paulston, con base en la situación sociolingüística en el sur de Perú, realiza un estudio comparativo de las posibilidades educativas y escolares entre los quechuas y aymaras. Por último, Nancy Modiano, de manera similar, aborda los cambios sociales y culturales en los Altos de Chiapas, donde la lengua tiene un papel central.

Estos textos resultan de gran relevancia para establecer una planificación en materia educativa y social a partir de un diagnóstico puntual del uso de la lengua y de la relación de los grupos originarios con la sociedad mayor. Sería deseable que iniciativas como las que aquí se presentan se establecieran como propósito para la

generación de programas educativos que deben tender hacia la equidad, pues, en otras palabras, lo educativo y su correlato, la escuela, no son ajenos al resto de los espacios comunitarios.

La educación es un proceso complejo que requiere no sólo de un diagnóstico adecuado de la situación en la cual se pretende trabajar, implica tener siempre en consideración la perspectiva de los involucrados y lograr un consenso del grupo y la comunidad en la cual se trabaja.

Alfred Métraux (julio de 1949, pp. 183-194), célebre antropólogo suizo-argentino, especialista en cuestiones guaraníes y, en este caso, consultor para la UNESCO y el III, nos presenta una guía para la intervención educativa a la que consideramos de vanguardia para su época.

Al célebre Métraux se le encomendó realizar una guía para programas educativos en Haití por parte del III y la UNESCO, ya que en los principios de esta última institución no se contempló a la población negra en coexistencia con grupos americanos originarios, y dicho país se concibió como un espacio para el tratamiento de la negritud con similitudes con los grupos indígenas. Entre los denominadores comunes, los indigenistas encuentran el automenosprecio y la autocontención. Métraux establece con precisión una guía que, soportada en el quehacer etnográfico, puede conducir a procesos educativos con salida.

En 1947, la UNESCO estableció un programa educativo en Maribail, Haití. Métraux es el etnólogo encargado de formar a los educadores y hacerles notar el *eidos* y el *ethos*, es decir, lo intrínseco y lo extrínseco de esta región haitiana para evitar el automenosprecio de la población y reivindicar su dignidad. En estos procesos se debe reconocer la relación padres-hijos e integrarla al proceso educativo. La antropología estudia la interrelación entre los hombres, entre el hombre y la naturaleza y el entorno tecnológico, y esto es importante en situaciones de aculturación. Se ha descubierto que el proceso de integración debe ser gradual y realizado por especialistas.

En 1936, en la conferencia de Honolulu, se estableció que el proceso educativo debería ser acompañado por otros como el agrícola. Este es el papel que tiene la UNESCO en Maribal y debemos considerar que lo educativo no es un problema sencillo, pudiendo desarrollar contradicciones importantes.

El papel del antropólogo debe ser el de conocer los elementos mínimos de la cultura, establecer un diagnóstico e impulsar un proyecto piloto en el menor tiempo posible. En el caso de Maribal, no nos encontramos con una cultura trasplantada al trópico, es una cultura original.

La primera labor del antropólogo es establecer las relaciones entre los campesinos, su vida cotidiana, sus relaciones con la familia extensa y con los vecinos. En un segundo momento, determinar el *eidós* y el *ethos* y los centros de la cultura. Asimismo, contemplar la opinión de los campesinos sobre sus ambiciones y expectativas de vida.

Un principio es que la escuela y los programas sanitarios no cambian las costumbres de inmediato y será preciso esperar un tiempo prudente para identificar las resistencias. En el mismo sentido, hay que tener en cuenta las herencias y estar atento a que los educadores no inculquen ideas foráneas que fomenten la inferioridad del grupo. El antropólogo se encargará de entrenar a la gente local, a partir de las temáticas culturales nativas, de tal modo que tomen decisiones sobre el proceso educativo.

Siguiendo a Malinowski, Métraux establece una guía sobre las formas de relación entre padres e hijos, las prácticas de salud y una definición de las normas. Así, el ejercicio debe de determinar la estructura económica y el calendario de mayor actividad, más cuando se trabaja con una población campesina para ajustar el calendario productivo con las actividades escolares, y definir la división social del trabajo.

No hay que olvidar que el vudú, como religiosidad, es una práctica cotidiana que atraviesa distintos aspectos de la vida individual y social. Otra labor es identificar los hábitos alimenticios,

la estacionalidad de los productos, la preservación y preparación de los alimentos y así poder contribuir a una mejor calidad alimenticia y nutricional. Desde la estructura social es necesario identificar las relaciones interfamiliares y los liderazgos. En Maribal, la poliginia es una costumbre extendida y existen alianzas de unidades familiares.

Sin la participación de los líderes es inviable un proyecto educativo o un trabajo de extensión. En sentido sanitario, se requiere identificar los cuidados materno-infantiles, y el antropólogo puede contribuir a procurar un mejoramiento de las condiciones higiénicas. La religiosidad popular se encuentra en relación con los procesos educativos. Una fuente fundamental para la elaboración de materiales didácticos es el folclor: cuentos, proverbios y música.

La lingüista-antropóloga, Christina Bratt Paulston (enero de 1973, pp. 97-106), del Departamento de Lingüística General de la Universidad de Pittsburgh, presenta tres situaciones sociolingüísticas en Perú.

Bratt Paulston indica que, de acuerdo con los censos peruanos de inicios de los años setenta, más de la mitad de la población en este país no hablaba castellano y no se dejaban de escuchar voces que planteaban la castellanización forzosa, lo que sería, a su consideración, un etnocidio.

Algo similar a la situación del profesor de inglés en Estados Unidos, que tiene la obsesión de que su alumno –no hablante de esa lengua– sea proficiente, a fin de que logre integrarse al sueño americano.

Una segunda posición es la del bilingüismo, que postula la adquisición de la lengua dominante (o de prestigio), al tiempo que se recupera el orgullo sobre la lengua materna. La tercera opción es la del multilingüismo, defendida por Norman McQuown, lingüista de la Universidad de Chicago, en la que no debe haber obstáculo alguno para la expresión en múltiples lenguas. En Perú, se entrelazan etnia y clase social, en esta interrelación se expresa

la lengua, lo cual agrega complejidad para entender y atender la situación lingüística nacional. Por otro lado, es notoria la desconfianza del uso del quechua en el salón de clase.

Desde un punto de vista ético y de clase social, Bratt Paulston se pregunta si para Perú la educación bilingüe efectivamente sería una alternativa. Ella no está segura y, en ese sentido, establece el siguiente principio que retoma de James Sledd, lingüista y profesor de la Universidad de Texas en Austin: “El cambio lingüístico es el efecto y no la causa del cambio social” (Bratt Paulston (enero de 1973, p. 103). En consecuencia, no es posible determinar una situación lingüística por sí misma, sino que será necesario hacer confluír elementos socioeconómicos junto con el establecimiento de políticas lingüísticas en un tiempo determinado.

La lengua no sólo es un vehículo de comunicación, sino que también debe contribuir a la transmisión de conocimientos, por medio de instrumentos didácticos cercanos al contexto social y a las políticas sobre la lengua. El idioma del estudiante debe ser considerado como parte del *curriculum*. Para el tiempo en el que Bratt Paulston escribió este texto, el gobierno del general Juan Velasco Alvarado (1968-1975) había elevado el quechua a idioma oficial.

En Estados Unidos, pese a los reconocimientos sobre las minorías, se prefiere alfabetizar en inglés durante los primeros grados. Lo mismo sucede en Francia, Australia y Canadá. En las naciones asiáticas se ha optado por preferir la homogeneización lingüística y, en el caso de no contar con materiales propios, se recurre a los coloniales.

En la India se ha privilegiado el uso del hindi como lengua de enseñanza sobre las cerca de 100 lenguas vernáculas existentes. En China, el alfabeto es universal, pero se privilegia la lengua vernácula a nivel oral, esto al menos para 1968. En la Unión Soviética, se promocionó el uso de las lenguas vernáculas, mientras que en Europa se ha preferido el uso de la lengua nacional sobre las formas dialectales. En los países árabes, se instruye en el árabe clásico

desde las primeras lecciones. En Sudáfrica, se alfabetiza en lengua vernácula, pero en las colonias francesas esta alfabetización es directa en francés. En América Latina la regla es la enseñanza en español.

Sirva lo anterior para presentar el trabajo de Nancy Modiano (abril de 1968, pp. 405-414), profesora de la New York University y sociolingüista residente en México. Al respecto, Modiano ofrece su experiencia en los Altos de Chiapas, en el contexto de las escuelas reguladas por el INI, en donde se estableció una metodología sobre la comprensión lectora en castellano. En este punto, hace mención a lo escueto de las investigaciones comparativas entre educación bilingüe y educación monolingüe.

Modiano afirma que las escuelas bilingües logran mayor comprensión lectora que las monolingües, en el contexto de los Altos de Chiapas, y una mayor proficiencia entre los niños, pese a que las escuelas bilingües son de reciente creación, frente a la existencia de las escuelas monolingües que, para los años sesenta, tenían más de un cuarto de siglo.

En la investigación, Modiano hace intervenir tres elementos: leer una segunda lengua, las actitudes tomadas a través de la segunda lengua y la perspectiva del profesor para la enseñanza de conocimientos significativos.

Sobre los profesores bilingües, estos tienen menor formación académica, pero sus resultados son mejores. En tanto, los profesores de las escuelas monolingües son mestizos (ladinos) que, tradicionalmente, han ocupado espacios de opresión hacia la población indígena.

En Estados Unidos, se presenta población de refugiados cubanos de clase media y, en Nueva York, de minorías migrantes. Modiano presenta este trabajo como un antecedente para investigaciones comparativas de capacidad lectora en la lengua nacional en situaciones bilingües. Resulta un llamado de atención para investigar más sobre los aportes que la educación bilingüe puede desarrollar en los niños monolingües en lengua vernácula.

Las respuestas a una política de homogeneización

Desde varias perspectivas, se cuestiona un proceso educativo y escolar ajeno al contexto indígena, e incluso, de agravio para los grupos étnicos originarios. Se han realizado críticas a la formación de profesores y a la imposición de modelos educativos que tienden a acentuar los prejuicios dirigidos a las poblaciones indígenas. A continuación se muestran diversos casos.

La integración ha tenido modalidades: la iglesia, el ejército y la escuela. En las presentaciones siguientes va implícita una crítica a la no integración, a la exclusión de la población indígena en las sociedades mayores. No deja de estar presente la violencia estructural y el racismo traducido en la introducción de personal poco idóneo y sin formación profesional, además del desprecio hacia las lenguas vernáculas. Es de interés en este apartado, mostrar el surgimiento de una intelectualidad indígena.

En un tono beligerante, el profesor bilingüe mixteco Franco Gabriel Hernández (julio de 1979, pp. 563-572) arenga para promover la organización del magisterio, de tal modo que esto repercuta en los educandos. Reivindica el carácter étnico que debe tener la educación y su relación con el concepto de clase social. Denuncia, asimismo, los procesos de castellanización y la improvisación educativa para el medio indígena.

Pese al carácter del capitalismo tardío y represivo del Estado mexicano, en el país se mantienen situaciones de multietnicidad, pluriculturalidad y plurilingüismo. Oficialmente se reconocen 56 grupos étnicos y 7 000 000 de indios para la década de los ochenta, pero Franco Gabriel Hernández declara: "No sabemos cuántos somos, pero sabemos que existimos" (1979, p. 564). Observa el programa nacional educativo y señala que el castellano debe ser una lengua vehicular para todos los mexicanos, también denuncia las actividades castellanizadoras del IISEO de Oaxaca (Rockwell y Nolasco, octubre de 1970, pp. 1119-1124). Critica la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas y los juegos para aprender

español propuestos por Mauricio Swadesh, en 1953, que se aplicaban en Chiapas, en el Valle del Mezquital, en la Costa de Oaxaca y en la Sierra Tarahumara. Sin embargo, Hernández no efectúa una crítica puntual a la metodología propuesta por Swadesh.

Hernández denuncia que la situación en la que se encuentra la población indígena no es producto de su ignorancia ni del desconocimiento del castellano, es producto de la Conquista y de los herederos históricos de esta. Las actuales clases dominantes se apropian de los recursos naturales y defienden sus intereses a nombre del desarrollo nacional. Franco Gabriel no se opone al uso del castellano, sino a la forma en que se impulsa.

En 1978, se contrataron a más de 2 000 promotores indígenas con una capacitación no mayor a los dos meses, en cursos denominados “Inducción a la docencia”. Fueron capacitados por instructores que no tuvieron una preparación mayor a los 15 días, lo cual explica las deficiencias del programa. Para Franco Gabriel Hernández, castellanizar por castellanizar es una irresponsabilidad histórica y un atentado a la cultura y dignidad humana de los indígenas. No se hace partícipes a los receptos de los programas, es decir, a los indios. Las lenguas vernáculas se utilizan, en el mejor de los casos, como vehículo para la castellanización, pero sin estudiar ni profundizar en ellas como instrumentos de comunicación en sí.

Franco Gabriel no ubica diferencias entre los indígenas bilingües y los monolingües, puesto que ambos se encuentran en situación de marginalidad. Así, afirma que los indios viven un despertar y que, en esta descolonización, el castellano debe ser una lengua nacional más de las tantas que se hablan en este territorio y debe lograr el respeto frente a otros sectores oprimidos que mantienen culturas diferentes. Si bien los indios pueden carecer de una conciencia de clase, poseen conciencia étnica, según el autor. Así, convoca a establecer los principios de una pedagogía bilingüe-bicultural que, hasta finales de los setenta, ha sido una abstracción. Franco Gabriel responde a la tendencia de la Dirección General de Educación

Indígena (DGEI) creada en 1979 y adscrita a la SEP, que tiene como planteamiento central el modelo de educación bilingüe y bicultural.

En otra latitud, se muestra la ineficacia de la educación y cómo los campesinos indígenas buscan alternativas y estrategias para su formación en el mercado. Sonia Sotomayor Cantero y Conrado Pérez Rebolledo (octubre de 1977, pp. 927-936), investigadores adscritos a la Pontificia Universidad Católica de Chile, realizan un trabajo sobre la socialización de la educación en la familia y la comunidad rural mapuche, en donde el proceso educativo endocultural es visto de manera coherente y el mapuche se inclina por la permisividad, destaca la individualidad, la comunicación familiar, actividades que se encaminan a tratar de aprender a hacer cosas. Situación que la escuela no es capaz de realizar, ya que enseña habilidades que no se practican. Así, el mapuche no valora la institución escolar y se inclina por aprender lo que le proporciona el servicio militar para los jóvenes y el servicio doméstico, en la ciudad, para las mujeres. Esto es una muestra de que las formas de integración son más efectivas por la vía de la incorporación a la institución castrense, en donde el español es la lengua vehicular y en la que se adquieren normas de comportamiento jerárquico establecidas a nivel nacional, así como, en el caso de las mujeres, esto se refleja en el mercado laboral, en el que quedan subordinadas a una situación de servidumbre. De este modo, la escuela queda acotada, sin recuperar la lengua, la historia o la identidad.

Si bien el modelo monocultural es criticado, este no ha sido superado. Quizá en el único espacio en el que lo ha logrado sea en el declarativo, pero en la realidad se mantiene a pesar de los reconocimientos jurídicos sobre la diversidad cultural y multilingüe.

En Perú, el célebre antropólogo Estefano Varese (abril de 1982, pp. 301-314), para ese tiempo adscrito a la Dirección General de Culturas Populares (México), considera los problemas de la multiculturalidad y el plurilingüismo en la región, entendida esta como América Latina, debido a una historia común, pese a la amplia diversidad. Son los grupos dominantes los que han negado el ejercicio

de la lengua y la cultura en la vida cotidiana y en los procesos de enseñanza, tratando de sintetizar todo en un solo modelo. Así, la programación y la planificación educativa han estado al margen de los sectores populares, incluidos los grupos étnicos. El modelo persigue mantener amplios contingentes humanos con salarios por debajo de la subsistencia, colocándolos en la autosuficiencia durante largos periodos, pese a la degradación ecológica y social.

Se presenta la disyuntiva de diluirse entre la masa campesina, perdiendo toda individualidad, o bien, mantenerse en la marginalidad, con la sola prerrogativa de conservar la lengua. En ambos casos, la tendencia es a constituirse en fuerza de trabajo barata. Lo educativo-escolar ha negado la posibilidad de que los grupos étnicos diferenciados logren expresarse en toda su capacidad, negándoles una actitud creativa y de respuesta a un medio hostil. Para Varese, la educación bilingüe debe propiciar el desarrollo de la lengua y las capacidades culturales diferenciadas, en todos los niveles educativos.

Los estados nacionales han priorizado, en el marco del colonialismo interno, el establecimiento de empresas extractivas –madereras, caucheras, mineras– en las regiones más aisladas de su territorio, negando la posibilidad de la expresión propia de los grupos y pueblos indios. Para el caso de la educación, lo que se ha ofrecido es la simulación, la impartición de una enseñanza dentro de un sistema escolar totalmente alejado de los requerimientos, las necesidades culturales y sociales de los pueblos, delegando el ejercicio de la educación a organismos estamentarios, principalmente a las iglesias.

Javier Aroca Medina y Luis Mauri Parra, ambos abogados adscritos a la Universidad Mayor de San Marcos y al organismo no gubernamental (ONG) Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), invitan a conocer la situación educativa en uno de los márgenes de las relaciones interétnicas en Perú.

Lengua y cultura son prácticamente indisolubles. La lengua es el vehículo por el cual se transmite información, pero también se construye el pensamiento y, a nivel grupal, se definen las necesidades

de un colectivo. Por ejemplo, entre los asháninka no existe el pasado ni el futuro, sino que se expresan acciones, si se ha iniciado una acción se estará definiendo el tiempo.

En la selva peruana existen 12 familias lingüísticas que dan origen a 64 lenguas; no existen estudios sobre el monolingüismo y el bilingüismo. El castellano es la lengua dominante en Perú, es la lengua del Estado. Los hombres son los que tienen un bilingüismo articulado mayor, las mujeres tienden al monolingüismo y, por ende, los niños poseen sólo el monolingüismo al ingresar a la escuela. Con el proceso de castellanización, los niños pierden la posibilidad de expresarse y con ello el desarrollo educativo resulta muy pobre. Así, se relega la lengua del niño y, en consecuencia, la cultura que este posee.

El sistema educativo peruano es autoritario y vertical, desconociendo las necesidades de los pueblos. Por ejemplo, en los libros de texto se presentan los peligros de la electricidad y cómo obedecer a los semáforos. Esto en el contexto de la selva resulta absurdo, ya que no se conocen ninguno de los dos. Por otro lado, los profesores carecen de la formación para enfrentarse a situaciones educativas tan complejas como la indígena y los niños son víctimas de un sistema vertical.

En la práctica se privilegia al profesor mestizo que desconoce la lengua vernácula y la desprecia. La escuela es unidocente, es decir, un profesor para todos los grados de educación primaria. Los resultados son evidentes, no se fomenta la lengua vernácula y el aprendizaje del castellano es mínimo y rudimentario. En síntesis, es una educación etnocida.

La antropóloga italiana y activista educativa afincada en Perú, María Heise Mondino (octubre de 1993, pp. 125-140), propone un modelo de mantenimiento para la enseñanza del castellano como segunda lengua a partir de haber logrado el despliegue comunicativo de la lengua vernácula, así la segunda lengua (de prestigio) se convierte en aditiva a la primera. Este modelo es preferible al de transición, que consiste en la enseñanza de la segunda lengua en

detrimento de la primera, sobre todo porque esta no es de prestigio y así rápidamente se pierde.

La escuela es un elemento foráneo a la comunidad en situaciones como la selva y, con la premisa de una educación intercultural, se debe vincular la comunidad con la escuela, valorando los elementos culturales comunitarios y domésticos, evitando confrontar el sistema mítico –de orden metafórico– con el sistema científico –de orden abstracto–, para presentarlos simplemente como dos sistemas distintos.

Debemos diferenciar culturas míticas y culturas letradas, no como gradaciones civilizatorias, sino como sistemas distintos de transmisión, uno soportado en la memoria y el otro en las letras. En el caso de las culturas ágrafas que, por vez primera se pueden transmitir por la escritura, se observa la posibilidad de reflexionar la cultura desde dentro.

El proyecto de educación bilingüe intercultural en el río Tambo, en Perú, que inició el CAAAP en 1982 en tres escuelas asháninka, muy rápido demandó extenderse a todas las demás; en contrapartida de las instituciones unidocentes, cuyos profesores habían sido preparados por el ILV, pero con un nivel rudimentario en su instrucción.

Los objetivos del proyecto eran fomentar la lengua y, en consecuencia, la cultura asháninka, pero, además, proporcionar conocimientos de castellano para poderse vincular con el mundo exterior. Los materiales se buscaron dentro de la vida cotidiana de la comunidad. El profesor es eje central para poder llevar a cabo la educación bilingüe intercultural y se promovió una comunicación continua con los docentes para resarcir su bajo nivel educativo. El principal obstáculo fue el Ministerio de Educación. Para ellos, civilizar al asháninka es castellanizarlo y llevar el *currículum* oficial en contradicción con el modelo propuesto de educación bilingüe intercultural. El proyecto se vio truncado por el arribo de Sendero Luminoso en 1987. En 1993 se reinicia el proyecto a solicitud de los asháninka. Así, una lengua puede salvarse sólo cuando sus hablantes la defienden.

La colaboración de los mexicanos Marco A. Vásquez Dávila, etnólogo de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), e Isidro García García, etnolingüista chontal (enero-junio de 1994, pp. 169-186), es una muestra palpable de la gran velocidad con la que las lenguas indígenas desaparecen. Al mismo tiempo que los idiomas se deterioran, la pérdida de los recursos naturales también sufre el mismo proceso. La lengua chontal muestra, en menos de dos generaciones, una pérdida muy considerable en su número de hablantes.

Estudios sociolingüísticos realizados en 1987 y en 1991 en Tamulté de las Sabanas, Tabasco, con el chontal o *yoko t'an* “palabra verdadera”, arrojan tres variantes: la de Nacajuca y Centla, la de Tamulté de las Sabanas y la de Macuspana. Hasta antes de 1945, la única lengua vehicular era el chontal. A partir de esta fecha se empiezan a generar cambios por la presencia de la escuela, la instalación de caminos y la radio. Previamente, ya se habían presentado experiencias educativas siempre en pos de la castellanización. Los maestros ladinos prohibían el uso del chontal con castigos ejemplares, como hacer que el niño se hincara sobre el revés de las corcholatas, para aprender castellano o las tablas de multiplicar. Además, la escuela contribuyó a separar al niño de las actividades laborales en la familia y así se fue perdiendo la lengua materna.

En 1973 se instala el modelo de educación bilingüe bicultural con los vicios conocidos: falta de formación de los profesores, pobre o nulo conocimiento de la lengua materna, transmisión de conocimientos foráneos al entorno chontal, entre otros. En 1972 se crea la escuela secundaria y hasta 1975 se presentó un uso equilibrado de la lengua materna y el castellano, pero a partir de 1979 prevaleció el segundo.

Desde los años setenta se ha acentuado el automenosprecio para usar la lengua chontal, la forma vehicular de comunicación en las casas ya es el castellano y en muy poco tiempo es previsible que en Tamulté se pierda la lengua materna. Se presenta la coincidencia, entre los hablantes de la lengua vernácula, de que el castellano es

una lengua superior y el *yoko t'an* es una lengua que no sirve para transmitir los conocimientos actuales, no es útil para enamorar y, en la medida en que la migración se acrecienta, el uso del castellano es cada vez mayor. El uso del chontal queda reducido a los campesinos pobres y sólo algún intelectual indígena manifiesta su orgullo por hablar la lengua materna.

Margaret Freedson, pedagoga norteamericana perteneciente a la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, y Elías E. Pérez Pérez, miembro de la UPN en San Cristóbal (enero-junio de 1995, pp. 383-424), reseñan el libro de texto *tzotzil* para la educación elemental y señalan graves deficiencias, entre ellas, la falta de una guía para su uso. Destacan la problemática de haber permitido que el texto fuese editado en las diferentes variantes dialectales del *tzotzil*, lo que lingüísticamente lo hace ser una lengua de nadie. Por otra parte, debido a la ineficiencia burocrática, el libro de texto gratuito no arriba con puntualidad a las escuelas. Al margen de ser un galimatías, su ausencia retrasa o nulifica las actividades del magisterio.

Los Altos de Chiapas se constituyeron en espacio experimental y fermento del indigenismo, teniendo como vehículo al promotor cultural y al maestro bilingüe. La experiencia se inició en 1952 con la instalación del primer Centro Coordinador Indigenista que llevó la escuela y las recomendaciones de una alfabetización en lengua materna. En casi medio siglo, los avances educativos no han rebasado la castellanización y, pese a contar con un espacio universitario de formación de profesores, el panorama para las lenguas vernáculas de la zona sigue siendo de menosprecio, exclusión y confusión, al no lograr en casi 50 años de práctica educativa una enseñanza coordinada de L1 (lengua materna) y L2 (lengua de adquisición) de manera simétrica.

Con la instalación de los Centros Coordinadores Indigenistas en la década de los cincuenta, comienza la alfabetización y castellanización en las regiones indígenas. En poco tiempo, se da una expansión del sistema educativo para el medio indígena en México.

Se cuidó la cobertura, pero se descuidó la calidad del proceso educativo. El gobierno mexicano no ha logrado mantener la atención del magisterio indígena y, si bien se han realizado diagnósticos al modelo bilingüe-bicultural, no hay una verdadera aplicación técnica y pedagógica para elevar su calidad.

Pese a existir cobertura, el común denominador en las escuelas indígenas es la falta de materiales didácticos, personal no capacitado, personal no hablante de la lengua indígena o, si este lo es, no está alfabetizado en la lengua materna, ausentismo laboral, falta de técnicas para la enseñanza del español como segunda lengua, carencia de centros formadores de docentes indígenas, falta de participación de la comunidad y de los padres de familia.

Se ha pretendido modificar las siguientes condiciones en la década de los noventa: la descentralización de los servicios educativos, la profesionalización del magisterio y la reformulación de contenidos y materiales. El Estado transfiere a las entidades federativas la responsabilidad administrativa y financiera del sistema educativo. En el segundo caso, se trata de recuperar el papel del maestro como agente de cambio mediante su superación profesional y salarial.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, por presión internacional, se modificó la Constitución reconociendo el Estado mexicano, por vez primera, la existencia de pueblos indios y garantizando el acceso a la jurisprudencia del Estado en materia agraria, penal y educativa. En el mismo sentido, hubo una modificación a la Ley General de Educación, en la que también se reconoce por vez primera la existencia de lenguas indígenas y se garantiza adecuar los planes y programas a los contextos culturales.

En 1993 se reformulan los planes y programas para la educación indígena, destacando los aprendizajes significativos que estarían en relación con el contexto histórico y cultural. Sin especificar las razones, el modelo planteado durante el sexenio, siguió inclinándose hacia una educación hegemónica y privilegiando al español como la lengua de enseñanza, relegando a las lenguas vernáculas.

En una encuesta realizada a maestros bilingües de Los Altos de Chiapas, los libros de texto del ciclo 1993-94 causaban dificultades porque sus contenidos no coincidían con planes y programas.

Se menciona la modalidad semiescolarizada de la Licenciatura en Educación Indígena que comenzó a ofrecer la UPN a partir de 1990. Se registra la imposibilidad del maestro para sistematizar su experiencia en términos teóricos y serias dificultades para que recibiera asesoría en su práctica cotidiana. Algo similar sucede con el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), iniciado en los años noventa, el cual no ofrece soluciones inmediatas, por su carácter remedial, ni tampoco instrumentos para un diagnóstico adecuado. Por otro lado, el magisterio indígena es reticente a introducir cambios en su actividad pedagógica.

La enseñanza en lengua vernácula como recomendación

Dos antecedentes marcan la necesidad de alfabetizar en la lengua vernácula, con el fin de la adquisición de la lengua de prestigio, con mayor proficiencia. El antecedente inicial está en la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, realizada en la Ciudad de México en 1939; el segundo es el Primer Congreso Indigenista Interamericano llevado a cabo en la ciudad de Pátzcuaro el año siguiente. Incluso este último da pie a la formación del III que, a su vez, dará pauta para la educación en el medio indígena a nivel continental. Otro elemento que interviene en las recomendaciones para una alfabetización en lengua materna es la intervención del ILV. También se deben considerar las iniciativas mismas de algunos grupos que resisten a los programas impuestos desde el exterior mediante propuestas propias.

Para el profesor normalista peruano, y promotor de la discusión educativa en su país, Emilio Barrantes:

La educación no puede prescindir del aspecto económico sino por el contrario, considerarlo en primera línea. El indio está ligado a la tierra, pero en la mayor

parte de los casos, no es propietario de la parcela que trabaja; sus necesidades son pocas, su género de vida es primitivo (Barrantes, enero de 1944, p. 52).

Barrantes sugiere la formación de educandos y educadores indios. Lo importante no es la alfabetización, no es una panacea, sino realizar un puente de equidad con la cultura nacional. Es imprescindible el uso de la lengua materna para una efectiva castellanización y una consecuente integración nacional. Un elemento central para la educación será que el instrumento escolar sea parte íntegra del entorno, del hábitat. La educación debe establecerse en la escuela, en la tribuna, en el cine, en todos los ámbitos de la vida social. Para el profesor Barrantes, la educación debe contar con un fuerte apoyo del Estado, a fin de suprimir los elementos negativos y crear así un clima para la educación, en todos los sentidos, formando verdaderos maestros y no instructores. La educación debe recuperar la lengua indígena, a fin de revalorarla y reducir el sentimiento de inferioridad.

Uno de los proyectos más elaborados dentro de la historia de la educación indígena en México, fue el de la estación experimental para la integración del indio en Carapan (Sáenz Garza, 1969), que se llevó a cabo en la región de la Cañada de los Once Pueblos, a cargo del entonces subsecretario de Educación, Moisés Sáenz Garza; proyecto que no continuó por conflictos interfaccionales y por la falta de asistencia política y presupuestaria de las autoridades gubernamentales. Lastimosamente el proyecto fue abandonado de manera rápida, tan sólo duró unos meses, pero ahí participó el etnólogo Carlos Basauri y, en materia lingüística, Pablo González Casanova.

El lingüista mexicano adscrito al Museo Nacional de Antropología Ignacio Manuel del Castillo (abril de 1945, pp. 139-152), realiza un recorrido desde el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, mencionando el éxito del aprendizaje del náhuatl, por parte de los frailes, y del español y del latín, por parte de los indios. Sin embargo, posteriormente fue una empresa colonial que fracasó por temor a que los indios sobrepasaran a sus mentores. Hace mención de las

misiones jesuíticas en el norte del país, proyecto que se aborta en el siglo XVIII, por la expulsión de la orden en 1767. Se sorprende al encontrar que Maximiliano de Habsburgo estaba interesado en las lenguas vernáculas y él mismo fue un estudioso del náhuatl bajo la dirección de Faustino Galicia Chimalpopoca. Maximiliano tenía el proyecto de que en las escuelas se estudiaran lenguas vernáculas y así preparar profesores, pero por el fin del Imperio este proyecto quedó inconcluso. El recorrido por la historia de la educación indígena atraviesa la etapa en que Plutarco Elías Calles crea la Casa del Estudiante Indígena, que no rebasó las dos generaciones escolares, pues el pretendido retorno de los estudiantes de los distintos grupos indios no se produjo.

Del Castillo reconoce a los lingüistas del ILV que, desde 1935, comenzaron a trabajar en el país y rápidamente elaboraron gramáticas y diccionarios en las lenguas vernáculas, omitiendo la obsesión de este grupo misionero por traducir la Biblia a las lenguas indígenas.

En este contexto se creó el Departamento de Asuntos Indígenas y se le dotó de un marco jurídico. Posteriormente, se fundó el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en 1938; en 1939 se convoca la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en la Ciudad de México.

El Proyecto Tarasco surge como iniciativa de este congreso como un intento por recuperar el proyecto inicial de Moisés Sáenz en Carapan. Así se propuso educar en lengua materna, con maestros que hablaran la lengua, impartir los conocimientos elementales en su propio idioma y, posteriormente, enseñar la lengua castellana, pues es la nacional. La intención es alfabetizar en lengua materna, pero utilizar cada vez con mayor grado el español. La dirección del Proyecto Tarasco quedó encomendada al doctor Mauricio Swadesh, uno de los más distinguidos filólogos norteamericanos, arraigado en México, profesor de lingüística de la Universidad de Wisconsin y destacado alumno de Edward Sapir, con extensa experiencia en el estudio de lenguas indígenas.

Con el auxilio del personal técnico del ILV, se seleccionaron jóvenes purépechas y se les dio un curso de inducción al uso del alfabeto purépecha, usando como método el silábico. A juicio de Del Castillo, este método de cartillas y dibujos es magnífico para comenzar en muy poco tiempo la lecto-escritura. La enseñanza se realizó en una escuela para niños; se efectuaron visitas domiciliarias de convencimiento a los menores que no pudieran asistir a la escuela y se impartieron clases nocturnas para los adultos. Para Del Castillo hubo gran respuesta, una de ellas fue que los propios indios lograban expresar sus ideas en su propia lengua, admirándose de sí mismos. Se instaló una pequeña imprenta para traducir legislación, literatura, avisos sobre salud e información agropecuaria. Se elaboró un periódico mural con las noticias de la región. El método empleado, a consideración de Del Castillo, lograba la alfabetización entre 20 y 45 días. Del Castillo se queja amargamente de la conclusión del proyecto, pese a los rápidos logros, por la impugnación de algunos sectores conservadores en la región al equipararlo con los procesos de alfabetización en la Unión Soviética.

Lo que sigue es una recuperación de la experiencia de la Escuela Indigenal de Warisata, con el apoyo norteamericano y en el marco de un convenio binacional Perú-Bolivia para atender a la población indígena del altiplano andino. Se reseña esta práctica por el director del proyecto, asesor del Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación y especialista en materia educativa, Antonio Pinilla (julio de 1952, pp. 225-234).

En 1945 se estableció un convenio entre la República del Perú y la de Bolivia a iniciativa del Instituto de Asuntos Interamericanos del gobierno de Estados Unidos con el objetivo de incorporar a las grandes masas indígenas de estas naciones mediante la educación.

Se hace referencia a que sólo se habían logrado procesos de aculturación, en vez de procesos transculturales, sin que Pinilla especifique la distinción entre ambos conceptos. Es la primera ocasión en que se va a considerar la mentalidad indígena, ya que en la

imposición de otros programas, la pedagogía occidental consideraba tabla rasa a la idiosincrasia indígena.

En Arequipa y Warisata se establecieron los principios de una pedagogía que debe contemplar hábitos, costumbres, aspiraciones, en fin, la psicología del indio, propiciando los beneficios de la civilización con la tecnología agrícola, mejora sanitaria, optimización de pequeñas industrias caseras rurales y difusión del castellano. El método que se propone es demostrativo y de participación. La intención del “Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano de Educación, consiste no en crear un sujeto pasivo, sino en fomentar, desde el servicio, la idea de colaborar y ayudar a aquellos que estén en disposición de ayudarse a sí mismos” (Plinilla, julio de 1952, p. 229).

Se tiene una escuela nuclear central y en ella se encuentran el supervisor de higiene y sanidad rural, otro de agricultura e industrias rurales y un tercero de alfabetización, también se encuentran las residencias de los maestros y aledañas unas 20 escuelas para quechuas y aymaras. La escuela núcleo cuenta con campos de juego y de cultivo, habitación para los maestros, comedor y auditorio. Existen 22 escuelas núcleo y 320 seccionales, atendiendo una población de 37 000 niños. Se tienen los requisitos mínimos del sistema nacional educativo adaptados a las condiciones regionales, distintas cartillas de propaganda, incluida la cartilla para la castellanización. Cada centro debe contar con desayunos, hábitos cotidianos de aseo, talleres y actividades agropecuarias demostrativas. La tendencia es hacia la castellanización, teniendo como lengua vehicular la materna. Anuncia que para mantener este programa se creará la Escuela Normal Rural en Urubamba, en el departamento de Cuzco. Este fue un ambicioso proyecto, sin embargo, careció de continuidad.

El padre del ILV, William Cameron Townsend (abril de 1956, pp. 123-132), nos muestra de manera somera su método para la enseñanza de la lecto-escritura. En esta participación, el misionero mayor del ILV omite la labor proselitista del instituto.

El método propuesto por Townsend es psicofonémico y consiste en enseñar la primera mitad de las letras del alfabeto en relación

con 200 palabras concretas, algunos verbos y adjetivos de uso común. Cuando se tiene dominada esta primera fase, posteriormente, se enseña el resto del alfabeto a fin de que se puedan armar palabras, frases. Una vez que esto se conoce en la lengua materna, se procede de la misma forma en la lengua nacional.

El método se limita a reconocer el sonido con la letra y de ahí a formar palabras, frases y pequeñas historias. Entre los cakchiqueles de Guatemala, este método ha resultado eficaz y es muy satisfactorio para el estudiante ver que en poco tiempo puede identificar las palabras en distintos contextos y muy pronto comenzar a leer. La labor del maestro resulta fundamental en el sentido de motivar al alumno. La influencia del ILV permeó la política educativa y del lenguaje, no sólo para México sino para toda América y otras latitudes. El INI recuperó en la promotoría cultural como propias las indicaciones de los misioneros. La labor de Townsend se inició en México en Tetelcingo, Morelos, en 1935, a invitación expresa de Moisés Sáenz, quien había observado su trabajo entre los cakchiqueles de Guatemala, con una aceptación por parte del entonces presidente de México, el general Lázaro Cárdenas del Río.

Se reseña la actividad lingüística en el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil expuesta por el lingüista brasileño formado en México y responsable de la sección de lingüística en dicho centro Carlos Antonio Castro (abril de 1956, pp. 139-158).

El autor nos remite al fenómeno del cambio lingüístico, definiéndolo de esta manera como: “El proceso de transculturación lingüística, entendiéndose mediante este término las mutuas inter-influencias que sufren tanto las lenguas en estructura, léxico y otros patrones, como las comunidades de habla en su constitución y asentamiento” (Castro, 1965, p. 140).

En el caso de la transculturación de la región tzeltal-tzotzil, la influencia del castellano es muy asimétrica con respecto a las otras. Se introduce el concepto de sector social de comunicación, que se refiere a los niveles sociales desde donde se habla, por ejemplo, en los casos del vendedor, el bolerito del mercado, el acaudalado, el

propietario indígena aislado y el ejidatario, este último más transculturado.

Castro menciona la realización de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1939 y la creación del Instituto Nacional para la Alfabetización de Indígenas Monolingües, que sólo tuvo tres proyectos: tarasco, maya y otomí.

Castro hace referencia al promotor cultural que requiere de cierto prestigio para habilitarlo en la comunidad donde va a laborar, se le ofrece un adiestramiento básico para que reproduzca el esquema de alfabetización en lengua materna y su posterior castellanización.

Con respecto a la castellanización se remite a la acción indigenista, en general del Centro Coordinador Indigenista, que atrae a la comunidad a procesos de modernización y, de esta forma, la castellanización es un proceso bastante más rápido que el que se puede dar en la lentitud escolar.

En su carácter de director de Educación del Bureau of Indian Affairs, Willard Beatty (enero de 1961, pp. 7-32) muestra el desarrollo histórico de la educación dentro de las reservaciones navajo, destacando la importancia de la Segunda Guerra Mundial, que fomentó una mayor articulación de los navajos hacia la sociedad mayor.

En los años ochenta del siglo XIX, los navajo se educaban junto a los blancos, más tarde se hicieron gestiones en el Congreso y, pese a la Gran Depresión de 1929, se construyeron escuelas apropiadas para ellos. Era tan grande el rechazo de los navajo para dejar a sus hijos en las escuelas de los blancos como de los blancos para construir inicialmente estas escuelas.

Uno de los problemas fue el económico, ya que primero había que resolver las condiciones del territorio. Franklin Delano Roosevelt fue sensible a los problemas de los indios, pero, una vez terminada su gestión, estas políticas no tuvieron continuidad.

Willard Beatty narra su experiencia activa dentro de la escuela indígena en Albuquerque, donde había discusiones entre las políticas gubernamentales y la percepción de los navajo sobre la política

agraria, ganadera y de educación. Con esta experiencia, Willard se encontró con que los niños navajo no entendían una sola palabra de inglés y los maestros blancos ninguna de navajo. Esta situación lo marcó y, posteriormente, definió su enfoque educativo al convertirse en director de Educación Indígena del Bureau. Como primera medida invitó a una maestra del Colegio de Maestros de Wisconsin para dar cursos demostrativos y, en pocas semanas, los navajo comenzaron a entender el inglés. Sin embargo, para este tiempo sólo 40% de los niños asistían a las Non-Reservation Boarding Schools y los padres no veían en la escuela ninguna utilidad. Se desplegaron recursos tales como el transporte escolar y desayunos y comidas para evitar que los alumnos se durmieran en las clases.

Los contenidos de la escuela pública no tenían nada que ver con el entorno de los niños navajo, eran contenidos sobre el policía que dirige el tráfico, bomberos y viajes trasatlánticos, ningún elemento presente en el entorno indígena. Se hizo una primera experiencia con textos bilingües en navajo-inglés y con contenidos familiares a los niños. Más tarde el lingüista Robert Young participó en la elaboración de libros traducidos al navajo.

Para que los adultos comprendieran la política indigenista, se publicó un periódico bilingüe. Con el afán de tener un alfabeto navajo, se recurrió al auxilio de los traductores de la Biblia (ILV). La lengua navajo es tonal y requiere de un alfabeto distinto al romano, se diseñó un alfabeto que fuera lo más cercano posible al inglés oficial. Para esto, participaron los lingüistas John Harrington y Oliver La Farge. Se estableció una gramática navajo y con ello se obtuvo un gran avance.

Durante la Segunda Guerra Mundial, se consideró el cierre de las escuelas, pero se mantuvieron por la cooperación de los navajo en el enrolamiento al ejército. Al término de la guerra, los que participaron en ella regresaron convencidos de dos cosas: de la necesidad de hablar y leer inglés y de la importancia de la educación. Por primera vez hubo una demanda educativa. Después de la guerra, la única opción era ingresar a las escuelas públicas de la población indígena

en donde había vacantes, puesto que muchos estudiantes se habían dedicado a la industria de la guerra. La intención era que terminaran la escuela y pudieran ser ocupados en la sociedad norteamericana.

Se despertó la preocupación del Congreso por financiar escuelas-internado con resultados positivos en cuanto al promedio de egresados y ocupados. La mayoría obtuvo empleo, algunos, en menor medida, se unieron a las fuerzas armadas y sólo un pequeño número buscó educación superior. Las escuelas estaban dentro del Special Navajo Program, entre ellas se encontraban la Phoenix Indian School y el Sherman Institute. Es indudable el avance de la educación, 60% consiguió empleo en el corredor Denver-San Francisco y la mayoría obtuvo ocupación durante el verano. Esta fue una muy rica experiencia que debe servir para que las escuelas públicas tengan en consideración la real posibilidad de educar e integrar a los no-hablantes de inglés, siempre y cuando cuenten con el personal capacitado para entender situaciones de diferencia de los no-anglófonos.

La práctica educativa, en las márgenes de los países latinoamericanos, ha estado a cargo del ILV y de otros grupos misioneros, incluidos los católicos. Aquí se reseña la actividad entre los chocóes del Darién, descrita en la colaboración del pedagogo panameño Nicasio A. Vargas, encargado de la Sección de Alfabetización y Educación de Adultos en Panamá, y del lingüista y profesor estadounidense en Tabor College, Jacob A. Loewen (Vargas y Loewen, abril de 1963, pp. 121-126).

Los chocóes habitan el Darién y son alrededor de 5 700 personas. Se inició la alfabetización por los profesores norteamericanos David Wirsche y J. Loewen mediante el sistema de aplicación universal de cartillas. Se hicieron ilustraciones referentes al contexto chocó con la palabra. A fin de facilitar la ortografía, se convino utilizar el alfabeto español en lugar del alfabeto fonético, adecuando las grafías a los sonidos. Se sugirió comenzar a enseñar la lecto-escritura en la lengua materna previo a la enseñanza del español.

Sobre todo durante la década siguiente a la segunda posguerra, se ha insistido en lo deseable de otorgar una educación básica en la lengua materna, ello se debe a la independencia que han estado logrando distintas naciones. El célebre antropólogo y lingüista norteamericano de la Universidad de Chicago Norman McQuown (1970, pp. 387-394), nos ofrece un panorama imaginario de un país con un presidente progresista que nombra un antropólogo protestante de buen corazón para hacerse cargo de los asuntos indígenas del país, donde este antropólogo logra que el gobierno tenga un reconocimiento sobre los derechos de los grupos indígenas a recibir una educación pertinente a su entorno y a su lengua.

El gobierno siguiente hace caso omiso a estas recomendaciones y compele a esta población a migrar a las ciudades, situaciones de tensión que hasta la actualidad se manifiestan sin establecer una política de equidad que logre identificar los derechos y obligaciones del grupo nacional y de las minorías en una situación de cooperación entre ambos.

Es hasta el inicio de la década de los setenta que se percibe la necesidad de estudiar la lengua, la cultura y la sociedad de los grupos minoritarios originarios. En otro país del Norte se había establecido un programa para reivindicar la ciudadanía indígena, el cual fue suspendido por la llegada de otro grupo gobernante. La parodia hace referencia clara al gobierno nacionalista del general Cárdenas y a la política del New Deal de Roosevelt.

McQuown señala la dificultad de abordar la educación para grupos minoritarios originarios, más aún si no se tiene una perspectiva política coherente. El uso de la lengua materna en la educación propicia la diversidad, que en sí es una riqueza, y la posibilidad de adquirir conocimientos no sólo lingüísticos, sino también acceder a otra lengua de comunicación mayoritaria, e incluso, a otra lengua de comunicación internacional. Este programa, de ficción, deberá ajustarse a una maximización de la variabilidad lingüística, cultural y social, y a una maximización flexible y de capacidad adaptativa.

En Colombia, se reconoce la diversidad cultural y la importancia del uso de la lengua vernácula para procesos educativos. Sin embargo, no se rebasa este reconocimiento, simplemente se señala la necesidad de legislar al respecto. Este es el carácter del artículo de Humberto Triana y Antorveza (octubre de 1972, pp. 1237-1284), funcionario del Ministerio de Gobierno de Colombia en aspectos de la comunidad. Él especifica que en Colombia el español es la lengua oficial, pero debe ser reconocido como un país pluricultural y multilingüe, pues se hablan más de 200 lenguas y dialectos, aparte de los negros isabelinos que hablan inglés. Así, para 98% de los colombianos, el castellano es su primera lengua, pero para el resto es la segunda. La lengua es esencial para la trasmisión de la cultura, se recomienda el uso de la lengua vernácula para la alfabetización en castellano, acción que demuestra la significación y el respeto del otro.

Triana y Antorveza dedica su colaboración a hacer una revisión historiográfica sobre las ordenanzas coloniales en torno al uso de la lengua vernácula y del castellano. En síntesis, desde el inicio de la Colonia se estipuló el uso del castellano por encima de las lenguas indígenas como una vía para la conversión. Sin embargo, se solicitaba que los evangelizadores y doctrineros conocieran las lenguas indígenas de las localidades en donde se establecerían. Se estipuló el decreto de que sólo mediante el conocimiento de la lengua vernácula se podría garantizar la enseñanza del castellano y de la doctrina. El autor destaca las molestias de la Corona española en distintos momentos históricos sobre el desconocimiento, por parte de funcionarios coloniales y de evangelizadores y doctrineros, de las lenguas vernáculas. Se hace hincapié en que este desconocimiento retarda las intenciones coloniales sobre estos territorios.

La Independencia se presenta como una continuidad de la necesidad de castellanizar a las poblaciones indígenas. Esto pese a existir algunas tendencias opuestas que propugnaban por el reconocimiento de las lenguas vernáculas. Estas últimas no tenían soporte jurídico. Las lenguas vernáculas debían estudiarse de forma

similar al griego y al latín. El autor hace notar que en Colombia, desde la Independencia, ha prevalecido la tendencia a aglutinar al indio mediante la castellanización, esto salvo algunas intervenciones en el siglo XX, las cuales hicieron notar la necesidad de un censo de las lenguas indígenas. Es hasta 1962 que se firma un convenio con la Universidad de Oklahoma (sede del ILV) para el tratamiento de las lenguas vernáculas y una vía para adecuar el *pensum* para la enseñanza del castellano.

El Convenio 157 de la OIT prevé que la enseñanza elemental debe ser inicialmente en lengua materna, como forma de transición a la lengua nacional. Este ordenamiento fue ratificado en Colombia sólo hasta 1969. El señor Triana anuncia que se está formando una comisión entre las universidades, el Instituto Antropológico de Colombia, el Instituto Colombiano de Pedagogía y el ILV para estudiar y atender las lenguas vernáculas en el país. No deja de señalar que, durante la Colonia, se presentó una gran confusión para la conversión de los pueblos indios, encontrando muy poca recepción por parte de los clérigos a aprender las lenguas vernáculas y así poder realizar su labor; además de una pobre sensibilidad para comprender la situación de los pueblos originarios.

De 1585 a 1784 se registran 158 franciscanos ante la Real Audiencia para realizar la doctrina en las siguientes lenguas: chibcha, colima, orotoma, cumanagoto, cuna, chitano, yurumanguí, siona, chitanero, panche, cumanagoto y semicuco.

Otras órdenes como las jesuitas y dominicas también incurrieron en el estudio de las lenguas vernáculas, principalmente del chibcha. Para Triana, los siglos XVI y XVII son la época de oro para el estudio de estas lenguas de la Nueva Granada. A consideración del autor, estos esfuerzos se frustraron porque se perdieron gramáticas y vocabularios colectados en estos tiempos. En el siglo XIX se continuó con la elaboración de estos materiales destinados a la catequesis. Esta actividad que se lleva a cabo por parte de las órdenes católicas, en las que se incluyen agustinos y capuchinos, se continúa realizando.

Triana destaca tres etapas para el estudio de las lenguas originarias en Colombia. La primera está soportada en el latín y en una concepción medieval del mundo. Las lenguas originarias se estudian en relación directa con el latín y sus declinaciones. Esta situación, que dura hasta finales del siglo XVIII, es criticada, ya que no se realiza una filología abstracta en torno a las lenguas indígenas. Es hasta la época independiente, el siglo XIX, cuando el latín deja de ser vehículo universitario y el español se constituye en la lengua de instrucción y, de manera similar a lo ocurrido en la etapa anterior con el latín, las lenguas vernáculas ahora se compararían con el castellano.

Es hasta 1934, con la obra del padre Marcelino de Castellví, que se adoptan principios de la lingüística estructural para el estudio del léxico, así como el sistema fonético internacional para el análisis de las familias lingüísticas y sus variantes en Colombia. El Instituto Colombiano de Antropología, a partir de los años cincuenta, ha comenzado a sistematizar las lenguas vernáculas y el ILV ha incursionado en la descripción fonética, pero, a juicio de Triana, sin lograr aún un inventario de lingüística antropológica. El autor espera la formación de jóvenes lingüistas y antropólogos para trabajar en estas temáticas.

John B. Haviland (enero de 1982, pp. 147-170), de la Universidad de Camberra, en Australia, y actualmente en la Universidad de California en San Diego, señala que, desde los años cuarenta, antropólogos y educadores iniciaron trabajos en la región de los Altos de Chiapas. A inicios de los cincuenta, se estableció de manera formal el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil (1950-52) del INI. Este centro se constituyó en un emblema del indigenismo mexicano. Haviland se pregunta si existe educación indígena. Con base en los censos de entre 1950 y 1960, se observó que se incrementó en casi un tercio el número de bilingües en el municipio de Zinacantán que, en 1950, contaba con 95% de habitantes monolingües en tzotzil. De esta cifra, el número de mujeres monolingües se mantuvo casi constante.

Haviland menciona que, si se hace caso a la estadística, el proceso educativo y lingüístico en los Altos de Chiapas ha contribuido a una mayor inserción del indígena en la vida nacional, pero la observación etnográfica muestra que la habilidad para expresarse en una lengua de prestigio como el castellano, continúa siendo muy restringida y que son muy pocos los indígenas que pueden comunicarse por vía oral y escrita en castellano, e incluso, en la lengua materna. Cabe preguntarse, de acuerdo con Haviland, si la adquisición del bilingüismo contribuye a un mayor control político sobre el indígena.

Por intervención de los indigenistas en esta región, en la década de los setenta se presenta un incremento de casi 30% de monolingües en castellano. A partir de esta cifra, Haviland se pregunta si los programas de alfabetización y castellanización son efectivos. En materia de alfabetización y bilingüismo siempre se presentan dificultades de definición. Haviland nos refiere su trabajo de campo en Zinacantán desde 1966. Para esos tiempos, el monolingüismo en tzotzil, al margen de los ladinos, era de 95%. Una década después, esta cifra se redujo a 55%, pero manteniendo el monolingüismo en las mujeres. En el proceso de alfabetización, para la década de los sesenta, este era muy reducido. Para 1970, 40% de los zinacantecos, incluidas las mujeres, podían considerarse alfabetos. Haviland continúa preguntándose si este éxito en el incremento de bilingües y alfabetos, por lo menos en las cifras de los censos, es considerable como un éxito de una nueva política social y si ello conlleva una toma de conciencia sobre su condición indígena y su sentido de mexicanidad.

Para Haviland, los programas dirigidos a la castellanización y la alfabetización no revisten el éxito que las cifras podrían indicar. La etnografía, en términos sociolingüísticos, muestra que son muy pocos los zinacantecos que pueden expresarse por vía escrita en castellano y menos los que pueden hacerlo en su lengua materna. El trabajo de campo da cuenta de que la adquisición del castellano y su capacidad de ejercicio en la lecto-escritura están acotadas. La

variante que surge es la de un castellano estigmatizado, mismo que no permite al indio acceder a los espacios de poder de quien habla y escribe con proficiencia en la lengua dominante. La adquisición del castellano en su forma más primitiva, tan sólo le permite al zinacanteco, en el mejor de los casos, ingresar al mercado de trabajo. Haviland sostiene que los programas de alfabetización y castellanización se establecen sin modificar el sistema de dominación y explotación social del indio.

Haviland recupera los aportes de Shirley Brice Heath quien, desde una perspectiva histórica, señala tres aspectos en torno a la política del lenguaje: 1) instrumento de control político y económico, 2) medio de conversión sociocultural o religioso y 3) como recurso escaso que permite al individuo que lo maneja con fluidez ventajas económicas y políticas sobre el resto. La Revolución mantuvo los principios ya señalados, pero hizo intervenir acciones pragmáticas. En 1911, Gregorio Torres Quintero, desde el Partido Popular Evolucionista, propuso la educación rudimentaria y la enseñanza del castellano, por encima de la lengua vernácula, ya que, en su opinión, el país no estaba en condiciones de perder tiempo en la enseñanza en lengua indígena.

Más tarde, en 1921, el hispanófilo José Vasconcelos se planteaba la enseñanza del castellano a partir de los clásicos (Homero, Dante, Tolstoi), pues consideraba que esta lengua era un elemento imprescindible para la unidad nacional. Ediciones también se distribuyeron en regiones indígenas con alto nivel de analfabetismo, con el objetivo de inculcar valores. De acuerdo con Vasconcelos, la incorporación del indio debía pasar por hispanizarlo. Moisés Sáenz, en calidad de subsecretario de Educación, planteaba al español como vehículo de cohesión.

Hasta los años cincuenta, el método empleado fue el de la castellanización directa, sin mediación de la lengua vernácula, incluso aplicando fuertes castigos a los alumnos que la ejercieran. El método directo, impulsado desde los años veinte, ha mostrado su fracaso. Sin embargo, se sigue impartiendo en las escuelas de Zinacantán.

Haviland constata que los profesores insisten en la enseñanza directa del castellano, ya que presumen que el aprendizaje del español les permitiría a los zinacantecos obtener trabajo fuera de su municipio. Opinan que la lecto-escritura en tzotzil –o tzeltal– podría ser muy bella, pero inútil; a regañadientes conceden que la lengua vernácula sirve para el hogar y el pueblo, pero el castellano es para el mundo.

En 1934-1935 arriba a México el ILV y junto con él se crea el Departamento de Asuntos Indígenas, permitiendo así una evaluación crítica del método directo y la importancia de enseñar en la lengua nativa. En estas acciones intervino Vicente Lombardo Tolezano, tomando como referencia las políticas lingüísticas de la Rusia soviética. La propuesta estalinista sobre considerar, para el caso de la Unión Soviética, que las minorías lingüísticas no son un obstáculo, sino que pueden enriquecer la unidad nacional, tuvo eco en México.

En 1939, la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas propuso la alfabetización en lengua vernácula. El Proyecto Tarasco de 1940 mostró la eficacia de la enseñanza de la lecto-escritura en lengua vernácula. Pese a que, durante la década de los treinta, hubo la oportunidad de valorar tanto el método directo como la enseñanza primero en lengua vernácula y posteriormente en castellano, el modelo que prevaleció fue el del método directo. Esto a pesar de una aceptación jurídica por parte de la SEP para la alfabetización por el método bilingüe. Para el caso de Chiapas, a pesar de los esfuerzos del INI enfocados a alfabetizar en lengua materna, los resultados fueron exiguos.

En México no se logró establecer la alfabetización y el bilingüismo –a partir de la lengua materna– sin menoscabar a la lengua vernácula por continuar considerándola como ilegítima y primitiva. Tampoco se arribó a una alfabetización y bilingüismo soportados en la castellanización directa. Haviland ejemplifica su anterior tesis a partir de una detallada etnografía sobre la diglosia en el contexto zinacanteco. De manera detenida describe los contextos de las distintas formas de habla en diferentes situaciones sociales y con

distintos hablantes: el tzotzil que conoce y maneja su idioma, la identificación de los contextos sociales en los que la emplea, la del ladino, quien habla un tzotzil sin soporte gramatical, con innumerables préstamos del castellano y el castellano con fuertes interferencias tzotziles. De estas formas y de los contextos dan cuenta los hablantes.

En consecuencia, las apreciaciones de que el tzotzil es una lengua primitiva caen por tierra. Haviland, en el contexto de una alfabetización y adquisición de un bilingüismo proficiente, se inclina por fomentar el tzotzil a profundidad. Ello traería como resultado la estandarización de la lengua vernácula, por medio de periódicos, folletos, radio y otros. La alfabetización en lengua vernácula es posible y deseable y se cuenta con las técnicas para lograrlo, así como para establecer un bilingüismo estable. Haviland recurre a Rodolfo Stavenhagen al sostener que no se trata de eliminar a las lenguas indígenas, sino de eliminar la colonización sobre ellas.

De acuerdo con Brice Heath, en el siglo XVI se utilizaron a unos cuantos naguatlatos como traductores y se oficializó el castellano, así:

El lenguaje se observa en tres aspectos: 1) como instrumento de control político y económico; 2) como medio de conversión, socio-cultural o religiosa; y 3) como recurso especial y a veces escaso que confiere a los individuos hábiles en su uso ventajas económicas y poder personal (Haviland, enero de 1982, p. 151).

Haviland continúa usando el esquema de Heath, señalando tres momentos durante el inicio del siglo XX: el programa de Gregorio Torres Quintero, la hispanofilia institucionalizada de Vasconcelos y las políticas de incorporación de Moisés Sáenz, que pretendieron la castellanización por método directo, es decir, enseñar al indio en la lengua de prestigio pese a que este olvidara su lengua materna; “método en que el estudiante asimila y repite el nuevo idioma sin emplear su lengua

materna y, frecuentemente, con la interdicción total de idioma vernáculo” (Haviland, enero de 1982, p. 153).

Pese a que el método directo mostró sus constantes fracasos en el periodo posrevolucionario, este se impartió hasta la segunda mitad de los años treinta, cuando comienza a participar el ILV y, para 1936, Cárdenas crea el Departamento de Asuntos Indígenas para entender la pluralidad cultural y lingüística. Lombardo Tolodano recupera la experiencia soviética en torno a las nacionalidades oprimidas y la necesidad de respetar las lenguas vernáculas. Sin embargo, la tendencia ha sido la del método directo en castellano, postura que ha permeado entre los docentes que trabajan en las regiones indígenas, así la lengua nativa se restringe al hogar y el castellano a la nación y el mundo.

En 1937, la Tercera Conferencia Interamericana de Educación y, en 1939, el Primer Congreso Interamericano de Filólogos y Lingüistas, recomiendan el uso del método bilingüe, es decir, la adquisición de la lecto-escritura en los primeros grados para posteriormente hacer adquirir la lengua de prestigio. Esta recomendación se aplicó en el Proyecto Tarasco en 1940. Pese al éxito de dicho proyecto, se continúa aplicando el método directo de castellano, a pesar de las recomendaciones de la UNESCO emitidas en 1953.

México, pese al gasto educativo y al empeño de los promotores, se ha mantenido a la saga respecto a otros países con pluralismo lingüístico, que han logrado recuperar la lengua vernácula sin menoscabo de la lengua de prestigio. En México no se ha logrado ni la introducción del castellano ni la recuperación de las lenguas vernáculas.

La etnografía de Haviland es muy rica y ubica al tzotzil como la lengua vehicular en la que sólo algunos miembros han logrado un bilingüismo eficiente, que no adquirieron en la escuela, sino en San Cristóbal y Tuxtla, ya sea como criados o soldados. Estos bilingües funcionan como intermediarios y son designados como licenciados tzotziles, pero estos no siempre logran prestigio en la comunidad, puede haber desconfianza. El uso del castellano contiene

interferencias fuertes del tzotzil, está ladinizado; así como un tzotzil castellanizado. Para Haviland, el castellano se expresa en las borracheras mostrando el machismo ladino, a diferencia de Heath que lo considera de prestigio, él ubica la desconfianza de estos intérpretes por la cercanía que logran tener en los espacios de poder ladinos.

A nivel sociolingüístico, es la organización social la que crea las ocasiones para el uso lingüístico, ya sea del castellano, del tzotzil o de sus modalidades. “A pesar de la simetría aparente del repertorio verbal, los empleos de los dos idiomas son sistemáticamente desiguales. El tzotzil ladino está significativamente más empobrecido que el español indígena, tanto en el léxico como en la sintaxis” (Haviland, enero de 1982, p. 161). El tzotzil ladino no respeta las formas gramaticales ni el protocolo, y es usado de manera grosera. El español indígena, por el contrario, reconoce formas ritualizadas y de respeto.

La diglosia la muestra Haviland en el sinnúmero de préstamos que el tzotzil de Zinacantán utiliza del castellano para la construcción de carreteras, y en el tzotzil de Chamula que tiene un gran número de préstamos para el cultivo del café. La diglosia en situaciones de tensión interétnica se establece por la formación de precios en el mercado.

Haviland se pregunta a quién le sirve la educación, visto así, la castellanización directa sólo ha logrado promover aún más el proceso de colonización y las condiciones de explotación de la promoción indígena. Para él se debe provocar una educación recuperando y estandarizando las lenguas vernáculas, añadiríamos que desde luego teniendo que ser producto de la comunidad hablante, para lograr la movilización de la población indígena en un proceso de descolonización, lo cual finalmente puede cristalizarse en la consolidación de la nación.

El problema más grueso en materia educativa para el Estado mexicano ha sido la alfabetización y más aún cuando esta se dirige a la población indígena. Mario Salgado (1987, pp. 675-670), funcionario en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

(INEA), en México, hace mención al programa de 1984 de este organismo sobre la alfabetización en lenguas indígenas, en el cual se ha considerado el medio ambiente sociocultural en que se desenvuelve el adulto indígena, teniendo en cuenta las condiciones para que el adulto adquiriera el español como segunda lengua, revalorando los elementos étnicos y culturales, incluyendo la lengua y, con ello, fortaleciendo la identidad nacional.

En el programa del INEA se considera a la cultura como un proceso dinámico que sirve para la sobrevivencia individual y del grupo. En el caso de la población indígena se debe tomar en cuenta que son hablantes de una lengua vernácula. La alfabetización es en la lengua materna y entiende que el castellano debe ser aprendido como segunda lengua. En este proceso se deberá de fomentar el uso escrito en ambas lenguas. Los materiales a emplear estarán en relación con la vida cotidiana, se pretende que el proceso educativo sea en cascada y, al mismo tiempo, que se revalore la lengua y la cultura. Así, el aprendizaje del castellano no debe significar desplazamiento, sino la adquisición de una herramienta para mejorar las condiciones de vida, tanto en lo individual como en el grupo de pertenencia. La alfabetización es el primer paso para una educación bilingüe integral.

El INEA es una institución tardía (1981) respecto a las recomendaciones internacionales en torno a la alfabetización y, en específico, a la alfabetización en lengua materna. Además, es una de las últimas instituciones que reclaman ser producto de la Revolución mexicana. Sólo ha tenido avances parciales en la educación en México, cubriendo de manera incompleta los rezagos en el cumplimiento de la educación básica, logrando así mejorar las estadísticas oficiales de cobertura para el Estado mexicano. La población que esta institución atiende pertenece a la cohorte de 15 años y más.

Si bien los avances en la educación básica no resultan espectaculares, en la década de los ochenta se ponen a prueba nuevas alternativas en la metodología pedagógica como es la palabra

generadora. En Argentina se presentan experiencias en distintos contextos interétnicos.

Isabel Hernández (julio de 1987, pp. 419-424), investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), en Argentina, y especialista en alfabetización de adultos, recuerda su experiencia de bialfabetización con los mapuche en Chile, la cual se llevó a cabo entre 1970 y 1973. Este proyecto contó con una asesoría permanente de funcionarios chilenos y consistía en la adquisición de lecto-escritura en mapuche y castellano de manera simultánea. El método era una síntesis silábica para que, en 11 palabras, quedaran contenidos los alfabetos del mapudungun y el castellano, con ello se logran palabras generadoras que permiten ubicar sílabas simples y sílabas complejas. Las sílabas se acompañan en tarjetas que marcan acciones y que están relacionadas con la casa, la familia y el trabajo, para arribar a abstracciones, e incluso, permitir que el alfabetizando ubique su situación de sometimiento e impulse acciones. Se trabaja con grupos de dos a cinco personas en los que se plasman dibujos y de ahí las palabras generadoras.

Desde 1985 se trabaja con una comunidad mapuche en la provincia de Buenos Aires que ha perdido la lengua materna. Se intenta reinsertar, con el apoyo de los hablantes nativos, el uso del mapudungun, continuando con la experiencia chilena que se suspendió por el golpe militar de 1973.

Otro proyecto se encuentra en la provincia de Formosa, donde ya se cuenta con personal técnico que fomenta la enseñanza del wichí en las escuelas elementales; esta experiencia lleva cuatro años y es un programa bicultural bilingüe. Otro caso es el que se desarrolla en la provincia de Misiones, en Argentina, en el que se capacita a guaraníes bilingües para esta acción. A nivel urbano, se está desarrollando un programa con tobas en la ciudad de Rosario y para tal caso se elabora una guía. Estas intenciones en Argentina también fueron suprimidas por los gobiernos castrenses.

Graziella Corvalán (julio de 1989, pp. 581-604), investigadora del Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, señala que para

1982 en Paraguay, 49% de la población rural declaraba ser bilingüe guaraní-español, 60% se declaraba monolingüe en guaraní, 5.4% era monolingüe en castellano. Un defecto que se presentó en *América Indígena* fue su poca precisión en el uso de porcentajes aunque, a pesar de esta deficiencia, son cifras que se deben considerar como indicadores.

Paraguay se distingue del resto de América Latina por la conservación del guaraní, y ello se debe en gran medida a la política educativa de las misiones jesuitas hasta el siglo XVIII. En 1624, el padre Antonio Ruiz de Montoya elabora la primera gramática guaraní, otorgándole la capacidad para ser lengua escrita. Posterior a la Colonia, encontramos un enclaustramiento del país que en lo social permite un mayor entrecruzamiento de los distintos sectores. El drama de la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870) encuentra en el guaraní un símbolo nacional. Es a inicios de siglo XX que se nota al guaraní como un obstáculo para la modernidad. Sin embargo, en la Constitución de 1967 se eleva al guaraní, en igualdad con el español, a lengua nacional.

En los años setenta se realizó un estudio en el medio rural que arrojó que 70% de los niños tenía un conocimiento incipiente de español, 20% un manejo subordinado del castellano, es decir, entienden el castellano y lo hablan de manera raquítica, y sólo 10% un uso coordinado del guaraní y el español. En 1978 se inició un programa bilingüe con fondos internacionales, el cual consiste en el uso del guaraní del primer al tercer grado y, a partir del cuarto grado, el uso del español. Antes de estos años el uso del guaraní en el aula estaba sancionado y, pese al carácter oficial, el guaraní no ingresaba a las aulas.

En el mismo sentido, se presenta la carencia de personal docente debidamente formado y sensible al uso de ambas lenguas. La autora señala que sobre todo en el área rural y en los sectores urbano-populares, el magisterio es hablante del guaraní y en el uso del castellano tiene deficiencias, por lo cual, los rendimientos en las evaluaciones han sido bajos. La intención sería lograr el uso

de un castellano y un guaraní sin interferencias, en otras palabras, un bilingüismo coordinado, lo cual se ha logrado en muy bajos porcentajes.

Un elemento que surge en el estudio, pero que de ninguna manera es nuevo, es el *jopara* que incluso rebasa las interferencias y préstamos lingüísticos y se convierte en una forma dialectal heterogénea.

Cuando se pregunta a los maestros sobre la pertinencia del uso del guaraní para la alfabetización, responden de conformidad, pero en la práctica se dan sanciones en el salón de clases y el guaraní no es visto como una lengua viable para la enseñanza, pese a que se acepta su valor simbólico en el nacionalismo paraguayo. En otras palabras, el bilingüismo no se realiza como programa educativo.

Las colaboraciones que se han reseñado son una muestra de proyectos que sólo han quedado en el incoamiento, es decir, intenciones que han tenido inicio, pero sin continuidad ni seguimiento, lo que ha acarreado la falta de formación de profesionales en lo que hoy podríamos denominar educación intercultural, además de la poca acumulación de experiencias que logren constituirse en acervo utilizable para posteriores programas educativos en situación interétnica e intercultural.

Condiciones socioeconómicas, dependencia y educación

El éxito de un proyecto educativo y de un proceso escolar se encuentra en relación directa con las condiciones de vida de la población como materia de trabajo y objeto de estudio. En la mayoría de los indicadores de desarrollo humano, la población indígena se encuentra atravesada por señales de pobreza extrema. Aunque no siempre es así, existen regiones indígenas con condiciones de vida aceptables. Sobre estos puntos y con diferentes ópticas, presentamos las reflexiones para los distintos países.

Se hace notar la enorme desprotección que el niño indio tiene en los países con contingente indígena. Pese a que el indigenismo

es un movimiento internacional que persigue alcanzar niveles de ciudadanía y que tiene como principio la justicia social, son lamentables los niveles de despoblamiento, y la mortalidad infantil es bastante más numerosa que en la población nacional. El antropólogo y folclorista brasileño Paulo de Carvalho Neto (julio de 1959, pp. 219-224) propone hacer un inventario de acciones en distintos países para la atención sanitaria y educativa a favor del niño indígena.

En términos demográficos y de principios, para considerar al indigenismo como un movimiento de recuperación de la ciudadanía, nos remite a Juan Comas, Thales de Azevedo, Alejandro Lipschutz, Darcy Ribeiro, Oliver La Farge y Howard A. Rusk, quienes ofrecen indicadores sociodemográficos sobre la población indígena. Para De Carvalho, el indigenismo debe considerar de manera prioritaria al niño, su situación educativa y sanitaria, con el fin de evitar un mayor despoblamiento de los pueblos nativos en el continente. Son pocas las acciones que para finales de los años cincuenta se han logrado. Sin embargo, menciona las campañas de vacunación en los Altos de Chiapas, la atención educativa en las reservas navajo y algunas otras acciones en Ecuador. Su propuesta es realizar un censo sobre la situación del niño indígena en el continente.

El profesor e indigenista ecuatoriano Aníbal Buitrón (julio de 1960, pp. 167-172) sostiene que, previo a cualquier programa educativo, se tiene que garantizar una subsistencia básica. En la medida en que el indio no tenga resueltas en lo más elemental sus necesidades de sobrevivencia, será inútil toda labor educativa, pues no va a valorar el desarrollo de la técnica ni del conocimiento.

Buitrón expone dos ejemplos contrastantes: el del campesino con tierra, lo que le permite desarrollar alguna artesanía e insertarse en el mercado, apreciar el uso de la lengua dominante e incluso del inglés, con sus hijos que pueden ir a la escuela; en cambio, el campesino sin tierra que por su raquítrico sueldo no puede trabajar más que en el campo y, para subsistir, debe contar con el apoyo de

sus hijos para la economía familiar. En el mismo sentido, se encuentra el profesor con un mísero salario, lo que lo obliga a realizar otras actividades para redondear su economía y no dedicarse a la actividad escolar por completo, la cual es una noble labor minusvalorada socialmente.

La colaboración del antropólogo británico Richard B. Scott (julio de 1960, pp. 173-182) se acerca –sin éxito– a un diagnóstico en el que sólo indica la marginalidad en que viven los individuos que no logran proficiencia en el uso de la lengua de prestigio.

No hablar la lengua dominante mantiene al grupo y al individuo aislados. El autor hace una encuesta en dos tipos de escuela: la escuela dentro de la reservación apache, en donde se muestra que la fluidez en el inglés como segunda lengua es limitada; y el manejo mucho mayor del inglés por parte de los jóvenes apaches fuera de las fronteras de la reservación, lo cual indica que la adquisición de la segunda lengua está en relación directa con la socialización.

El trabajo habla únicamente de un examen, no se refiere a un programa o un estudio para el mejoramiento del inglés como segunda lengua. Reporta el fenómeno de que los hijos de padres que hablan lenguas indígenas distintas tienen al inglés como su lengua de comunicación.

La sociolingüista norteamericana afincada en México Nancy Modiano (octubre de 1961, pp. 327-338), entiende a la educación como un complejo sociocultural. En su colaboración, nos muestra un ejercicio etnográfico para atrapar lo que se conoce como educación no formal.

En este relato, Modiano señala que los tzeltales de Oxchuc, Chiapas, fueron evangelizados en el protestantismo en los años cincuenta, y describe someramente la arquitectura y la estructura familiar tzeltal. El niño tiene una gran tolerancia dentro de la comunidad y gran parte de su tiempo lo pasa jugando. Esta situación sólo se interrumpe cuando aparece el uso del alcohol entre los jóvenes. Esto sólo sucede entre los católicos, ya que entre los protestantes existe una prohibición total.

Describe con detalle la diferencia de género en lo cotidiano, como la preparación de alimentos y el lugar de la mujer y del varón. El niño y la niña se separan para que ellos hagan sus actividades en el campo y ellas en el hogar. No lo establece como educación no formal, pero asegura que los niños imitan las actitudes de los adultos y logran identificar los momentos de las edades. Por ejemplo, cuando se tiene suficiencia económica, se está listo para el matrimonio, mientras tanto las niñas crecen haciendo tortillas y los niños juegan a cultivar.

Al ser comunidades aisladas, se reducen las oportunidades. Esta es una comunidad de hambre perpetua, se come carne dos veces al año y el resto sólo retazos de manera ocasional. Están mal nutridos, mal vestidos, el hambre y el frío son perennes. La mortalidad infantil es muy alta, 20% para 1961, causada por diarrea y enfermedades prevenibles de tipo infecto-contagiosas. La enseñanza moral es el respeto a los mayores y a las normas del grupo. El prestigio resulta más importante que la riqueza.

Las diferencias entre sexos son mínimas. Modiano registra una equidad más que aceptable, que se fractura con la ingesta de alcohol. La escuela ha introducido ciertas innovaciones, entre las que se encuentran algunos conceptos médicos modernos. Al mismo tiempo, las sectas protestantes también han producido modificaciones en la organización social indígena, por medio de campañas para erradicar el consumo de alcohol entre la población; también se ha incentivado la práctica de deportes como el basquetbol y el voleibol, que resulta positiva para la comunidad.

Un mérito de Modiano es introducir, para un mejor conocimiento de la región, la narrativa sobre los indígenas. Así, recomienda las obras de Carlo Antonio Castro, *Los hombres verdaderos*; de Ricardo Pozas, *Juan Pérez Jolote*; y de Rosario Castellanos, *Teodoro Sánchez*. Internamente nos presenta una sociedad armónica, equilibrada, afable con su infancia, lo que produce una continuidad entre esta etapa y la adultez. Este aporte es muy importante en tanto que recupera la vida cotidiana del niño indígena en un contexto de

conflicto como es el religioso. Es de hacer notar que los programas educativos que desplegaron desde el indigenismo los organismos gubernamentales, no contemplaron los procesos de educación no formal.

En su calidad de misionero metodista, el antropólogo norteamericano John M. Hickman (enero de 1969, pp. 129-142), reseña su experiencia de catequesis con migrantes en la ciudad de La Paz, Bolivia, tratando de mantener un acompañamiento en el proceso de adaptación a cambios socioculturales profundos.

Es una reflexión sobre el quehacer de profesionales que transmiten conceptos y prácticas a través de la barrera del lenguaje y la cultura. Es fácil aprender una segunda lengua, la dificultad radica en ser bicultural; es decir, manejar las normas y códigos de una y otra; saber qué lugar se ocupa en la cultura que nos es desconocida y aprender sus pautas como aprendimos las de nuestra cultura cuando éramos niños.

Por lo general, los grupos mayoritarios en las, eufemísticamente llamadas, “sociedades en desarrollo”, no participan en la vida política ni social de sus entornos. El lugar en donde encuentran una manera de salvar esta circunstancia, es en lo individual. El individuo adquiere las normas de la sociedad que inicialmente ve fragmentada. Tal es el caso del maestro que pertenece a un grupo étnico subordinado y, por medio de un lavado de cerebro, conoce las formas de la sociedad en la que se tiene que desenvolver y así lo transmite a sus alumnos. Ello no implica que en esta fragmentación no se adquieran elementos de la cultura nueva (bicicletas, ropa, artículos electrodomésticos, camiones). Hickman encuentra en el cristianismo un ejemplo de cómo lo nuevo puede ingresar a lo viejo, mediante un proceso de indigenización del cristianismo para hacerlo propio y no sólo trasplantado.

Siempre que existe el bilingüismo se presentan dos tipos de individuos: aquel que se mantiene separado de los otros y aquel que empieza a ser absorbido dejando lo viejo y adquiriendo lo nuevo, no sin efectos esquizoculturales. El riesgo es de individuos mal

adaptados y confusos que no logran ubicar el espacio en el que se encuentran y ni uno ni otro esquema les funciona.

Hickman sugiere un tipo ideal de maestro que, en principio, tenga claro qué pretende y cómo ha de lograrlo. Esas consideraciones, aunque sean ideales, tienen relevancia. En segundo lugar, el maestro debe contemplarse como un actor más y no ser un simple observador evaluando su conducta y el proceso mismo de enseñanza, tratando de abarcar a más y más individuos y no sólo a aquellos que por su naturaleza tengan mayor facilidad de aprender otro idioma y adaptarse a las circunstancias desconocidas.

La labor del maestro debe ser la de promover nuevas alternativas tanto en lo individual como en lo social, de acuerdo con análisis previos que el grupo haya realizado con el acompañamiento del profesor. A esto, Hickman le llama proceso de conversión. Para ello, se requiere de la formación de líderes que logren ser puente entre las nuevas opciones y la sociedad. Hickman advierte de los riesgos que una innovación puede acarrear, como en los casos de la introducción del cristianismo y el progreso.

La siguiente colaboración del profesor en la Escuela de Educación de la Universidad de Pittsburgh Rolland G. Paulston (octubre de 1970, pp. 929-944), es descriptiva de la alta dependencia política que, en los países con componente étnico originario, se ha mantenido hacia los programas de asistencia externa —principalmente proveniente de Estados Unidos—, ya sean bajo la denominación religiosa, o bien, con el cariz de programas académicos universitarios preocupados por la educación elemental. Pese a que Paulston no pretende la crítica, ofrece un panorama en el que el Estado nacional peruano omite o, en el mejor de los casos, simula la operación de la educación para sus masas indígenas.

Los programas de desarrollo se impulsan a partir de la segunda posguerra. En Perú se ha promovido el progreso de la comunidad a partir del magisterio. Paulston presenta cuatro experiencias educativas. La más reciente se denomina Crecer, que se desarrolla en las regiones de Cuzco y Puno, a partir de la escuela núcleo y las

escuelas seccionales. La primera experiencia fue la escuela núcleo de seis años y las seccionales de tres. Estas escuelas se basaron en la experiencia boliviana de la Escuela Indígenal de los años treinta, replicada en Perú a fines de los cuarenta con la asistencia técnica norteamericana del proyecto Secpane.³

La asistencia a la escuela, efectivamente, se ha incrementado en una década. De 40 000 niños atendidos a finales de 1940, para el siguiente decenio fue de casi 250 000 niños, con una asistencia de uno a dos años, suficientes para adquirir elementos del castellano, algunas nociones de aritmética y la adquisición de la mitología nacional. Los maestros cholos únicamente se preocuparon por introducir valores nacionales. Por cholo, en el contexto andino, se entiende la transición de orden cultural del indio al así llamado mestizo, en términos del manejo del español, la adquisición de vestimenta típica occidental y el uso de los códigos nacionales.

La rectoría del proyecto está en Lima, pero los burócratas mestizos no logran romper con la rigidez discriminatoria del sistema. Los apoyos norteamericanos no pueden agilizarse por la falta del presupuesto necesario para instalar generadores de luz y los apoyos audiovisuales. Lima sólo paga los salarios de los maestros. Los Cuerpos de Paz se incorporan al proyecto. Las escuelas se han estado convirtiendo en unidocentes.

El movimiento jesuita Fe y Alegría se fundó en Venezuela en 1956 y actúa en las barriadas del Perú a partir de 1965. En las mañanas, el programa imparte el *curriculum* nacional y por las tardes se realizan actividades de desarrollo de la comunidad, promoviendo con los padres de familia programas de equipamiento urbano como drenaje, electrificación, mejoramiento de casas. Es un plan con apoyo de la Iglesia católica y la burocracia educativa. Su proyecto se soporta en migrantes recién llegados a las barriadas urbanas.

³ José Luis Bustamante y Rivero, en calidad de embajador de Perú en Bolivia, conoció la experiencia de Warisata. Como presidente de Perú inició, en 1945, su proyecto de educación rural.

El ILV opera en Perú desde 1952 y su actividad se centra en las lenguas tribales del Amazonas. Ofrece una alfabetización en la lengua tribal y, a partir del cuarto año, se introduce la enseñanza del castellano. Bajo este esquema se ha formado un cuerpo de maestros nativos. La Junta Militar Revolucionaria está muy agradecida con el trabajo del ILV, por la percepción de que este lleva una labor patriótica en la franja fronteriza con Ecuador y Colombia, territorios que aún se encuentran en disputa. No se sabe qué pasará cuando el ILV haya trabajado todas las lenguas tribales. La crítica reside en el carácter confesional del instituto y en que ha relevado al Ministerio de Educación en su responsabilidad de construcción de escuelas e impartición de la educación.

Crecer es un acrónimo de Campaña para la Reforma Eficaz de las Comunidades Escolares de la República. Para estos años, inicios de los setenta, es un programa moribundo. Inicialmente se pretendió dotar a los maestros de conocimientos en ciencias sociales para entender el espacio de su desenvolvimiento. En el periodo del presidente Fernando Belaúnde (1963-1968) se promovió el programa con la cooperación de la Universidad de Columbia, la Agency of International Development (USAID) (Estados Unidos) y el Ministerio de Educación. El programa creció rápidamente. Sobre todo, en la sierra se requería una dedicación especial al trabajo y, principalmente, vocación. Crecer se diversificó a las escuelas secundarias y a la educación superior. Se formó un seminario que preparó manuales de muy buena calidad –a juicio de Paulston– que tienden a un conocimiento de la comunidad y al desarrollo de proyectos, así como a lograr la identificación del maestro con la comunidad y propiciar el arraigo entre unidades aisladas. Estos manuales sirven para la labor de los Cuerpos de Paz en otros países de América Latina. En 1966 el programa entró en crisis, entre otras cosas, por problemas con los asesores de Columbia. Uno de ellos se retiró y el otro fue despedido. El principal obstáculo para que el programa Crecer se desplegara, fue el magisterio, el cual es muy conservador en su formación y reacio a tener una interpretación apropiada de la

realidad étnica, pues rechaza al campesino indígena, lo que dejó al programa en mera retórica.

A partir de programas tan disímbolos, se puede concluir que el gobierno peruano sólo tiene la intención de una aculturación inicial sin profundizar en los programas; tienden a la dependencia del exterior en materia financiera y de elaboración teórico-metodológica. De esta forma, el profesor Paulston muestra una política errática de uno de los estados nacionales con más alta diversidad étnica.

Cuando se habla de educación bilingüe –o bicultural–, se puede caer en varios enredos. Uno de ellos es negar la propia cultura para que, en efecto, el proceso educativo sea eficaz en una situación multicultural. Para evitar eso se requiere contar con una muy firme constitución cultural propia, esto es, en la cultura materna. El antropólogo puertorriqueño adscrito a la Universidad de Puerto Rico Eduardo Seda (octubre de 1986, pp. 659-690), compara los obstáculos que sufren los indígenas mexicanos y los migrantes puertorriqueños en Estados Unidos. En el caso de los primeros, no logran adquirir la segunda cultura dominante, con lo que su formación queda a medias; lo mismo ocurre con los puertorriqueños, en una especie de tierra de nadie. Para salvar estos obstáculos, nos propone la lectura de Wallace Lambert que habla de co-cultura y que implica justamente el reforzamiento de la cultura materna para adquirir una o más culturas, lo cual implica la adquisición de las lenguas de prestigio, sin mezclarlas, produciendo individuos creativos e imaginativos.

A consideración de Seda, la tendencia en Estados Unidos es un *melting pot* que se disfraza de multiculturalismo, pero que produce una falsa conciencia, ya que, en la práctica, sobrevive un racismo que les niega ejercer su identidad materna, dando como resultado una asimilación substractiva y no una asimilación aditiva. En otras palabras, la adquisición de la cultura dominante se genera en detrimento de la cultura materna y, en contrapartida, debiera ser una suma integral de ambas, la materna y la foránea. En el primer caso, es el racismo el que impide un despliegue de las capacidades, mientras que en el segundo, sería la adquisición de

otras formas culturales sin mezclarlas, donde sí podríamos hablar de un multiculturalismo.

Los puertorriqueños presentan una etnicidad fantasmagórica que significa que entre más se asimilan más lejanos están del modelo al cual desean integrarse, así 22% de los heroinómanos son puertorriqueños, el fracaso escolar es dos veces mayor que en la población general, las enfermedades mentales están a la orden del día. Finalmente, el puertorriqueño queda sumido en el *ghetto*, que tampoco le permite reproducir una cultura propia. Puerto Rico está viviendo de la beneficencia norteamericana. Es lo que Gregory Bateson denomina el “doble vínculo”: una negación a la cultura madre que ya no se aprende y un obstáculo creado por la asimilación aditiva. Este proceso ha fracturado al país de origen. Alcanzar una sustracción aditiva provoca convertirse en un mejor puertorriqueño, ya que se conoce lo que significa ser *boricua* en el seno de Estados Unidos.

A los pueblos se les sustrae por genocidio o por absorción, como es el caso de los puertorriqueños. Seda insiste en que el *melting pot* es un empobrecimiento de la cultura, ya que es sustractiva, es decir, empobrece la cultura original. El fin debería ser una aculturación aditiva co-cultural que fortalezca la cultura primaria para poder asimilar la cultura de absorción y desplegar habilidades. Así debiera funcionar también el indigenismo.

Si bien el trabajo de Seda no es específico sobre población indígena, este nos muestra la complejidad de procesos educativos en situaciones donde el encuentro con culturas de mayor infraestructura tecnológica resulta aplastante para las culturas con menor desarrollo. Este problema podría ser superado si las políticas en torno a lo educativo se preocuparan por el respeto al otro y por ser tendientes a la adición, en vez de a la sustracción. Ello se puede hacer extensivo a la situación de los pueblos indígenas con referencia a los estados nacionales.

Revisiones de etnografía general como la del antropólogo alemán Klaus Rummenhoeller y la antropóloga peruana María Lazarte

Velarde (octubre de 1990, pp. 159-192), adscritos al Instituto Indigenista Peruano, logran dar cuenta de la violencia e inoperancia con la que se ha desarrollado la educación en el medio indígena. En especial en aquellas regiones donde los contactos no han sido permanentes, como es el caso de los grupos amazónicos, que han sido coto de caza de misiones evangélicas, tanto protestantes como católicas, y donde el Estado nacional elude su responsabilidad en la impartición de un modelo educativo coordinado con el entorno sociocultural de esos pueblos.

En 1972, se estableció en Perú la Ley General de Educación, la cual contempla la educación bilingüe intercultural. Sin embargo, la educación bilingüe es un aspecto meramente demagógico. El río Madre de Dios alberga a 17 grupos étnicos pertenecientes a cinco familias lingüísticas: arawak, quechua, pano, tacana y harakmbut; evidentemente, una situación pluriétnica y multilingüe. La población total no rebasa los 5 000 habitantes, aunque no se cuenta con un dato preciso.

El auge cauchero trajo la misión dominica que se estableció en 1908 en la desembocadura del Manu. Esta misión se abrió y cerró en varios lugares del curso del río Madre de Dios, en situación de conflicto. Se instalaron internados para niñas y niños indígenas. A las niñas, las monjas les enseñaron a planchar, en plena selva amazónica; a los niños, labores pecuarias en un lugar donde el ganado, más que ser un aliciente económico, se convierte en un estorbo. Además se prohibió el uso de la lengua materna y eran frecuentes los castigos corporales.

En 1948 el Ministerio de Educación llegó a la zona, pero sin efecto para la población indígena. En 1953 el Vicariato creó el servicio educativo a cargo de religiosas seculares, y es hasta 1971 que se crea la Red Escolar de la Selva Sur Oriente Peruano. Sin embargo, se delega la acción educativa al Vicariato. En la segunda mitad de los años cincuenta llegó a Madre de Dios el ILV, que instaló varias escuelas. La infraestructura escolar es precaria, sin mantenimiento y sin condiciones adecuadas de iluminación o de ocupación del espacio.

En referencia al magisterio, este es de bajo perfil, por lo general es mestizo sin conocimiento de la lengua; arriba a las escuelas indígenas creando más problemas que beneficios, el ausentismo es constante, el acoso hacia los niños no es extraño y los roces con la comunidad son permanentes. Respecto a lo que se enseña, este conocimiento es irrelevante para el indígena: los libros de texto muestran sujetos urbanos de clase media, con automóvil; la historia oficial es la que domina, pues sólo se menciona al incario y fuera de este pareciera que no existieron otros grupos. En síntesis, los contenidos educativos no corresponden a la realidad de Madre de Dios.

Acerca de la educación secundaria, los niños tienen que migrar a los centros urbanos, se les ha instalado con familias mestizas provocando serios problemas, sobre todo de alimentación. Los indígenas son objeto de discriminación y, paulatinamente, van adquiriendo las normas de los jóvenes urbanos, perdiendo su identidad. La deserción en este nivel es alta y el joven ya no tiende a regresar a su comunidad. No obstante, los autores destacan que recientemente el proceso se está revirtiendo.

Una experiencia interesante es la que se consigna para los grupos de los ríos Mirití-Paraná, en donde jóvenes y entusiastas antropólogos con compromiso político compitieron con la Iglesia católica, poniendo en entredicho los logros de la educación impartida por los misioneros. Sin embargo, no sobrepasa el nivel de lo anecdótico, debido a que el Estado nacional no contribuyó con un apoyo sólido para mantener una presencia y una ocupación de carácter sociopolítico en su propio territorio.

Menno Oostra (octubre de 1990, pp. 193-222), antropólogo holandés que participa como investigador de la Fundación de Investigación Social y Económica Latinoamericana, recupera este pasaje etnográfico e histórico en la selva colombiana. Nos remite al trabajo de Daniel Bonilla, *Siervos de Dios y amos de indios*, que es una fuerte crítica a las misiones católicas en Colombia y, muy en específico, a las establecidas en la región de la Cordillera Andina Amazónica.

Así, nos conduce a la misión de Sibundoy, instalada a principios del siglo XX. Esta región ha sido testigo de la genocida explotación cauchera y de la guerra entre Colombia y Perú por definición de límites. Aparte de la misión católica, en esta zona se ha instalado un regimiento militar y una colonia penal para ubicar la frontera colombiana. En los años cincuenta, se fundó en el Mirití, una misión capuchina para regular la vida en esta región de los yucuna, matapi, tamicuma, letuama y macuna.

La descripción de la misión-internado es terrible. A los niños, de entre 6 y 12 años de edad, se les saca de sus comunidades con el auxilio de la policía, se les deposita en el internado para llevar el sistema de educación colombiana. La principal función del internado es hacer escarnio de la cultura indígena, prohibir las lenguas y promover un sentimiento de minusvalía. El sacerdote encargado de la misión es un personaje poderoso. La misión tiene también una labor comercial, distribuye municiones, pilas, machetes, jabón, aunque en su tarea educativa sólo produzca analfabetos funcionales.

A inicios de los setenta, el Instituto Colombiano de Antropología (ICAN) conformó un grupo de profesionales vinculados a movimientos sociales; principalmente propugnando por reivindicaciones campesinas de la tierra en el Cauca y ligadas al movimiento universitario. El ICAN no logra competir de manera efectiva con las misiones católicas, las cuales son vistas por los antropólogos del instituto como la principal amenaza para la continuidad cultural del Mirití. En términos indigenistas, el ICAN se planteó la antropología de emergencia, que consiste en rescatar los elementos culturales de los grupos de los que se preveía su posible desaparición antes de finalizar el siglo XX. Se reivindica el cese del etnocidio, con la premisa de la deculturación, proponiendo el establecimiento de un régimen autonómico para los indios.

En 1977 el ICAN propone realizar un proyecto de educación, salud y abastecimientos con los grupos establecidos en el curso del río Mirití. Las promesas fueron muchas y los resultados muy

exiguos. No se contó con personal debidamente capacitado en grupos amazónicos, ni en economía ni en educación. El proyecto tuvo un sinnúmero de fallas de corte burocrático-administrativo; en este sentido, se provocaron más problemas que soluciones; la misión no dejó de funcionar, pero tuvo menor recepción de niños.

Respecto a la educación, no se contó con un modelo bilingüe. Los profesores fueron seleccionados de entre aquellos que habían cursado el internado, sólo se requería contar con alfabetización en castellano y con conocimientos rudimentarios en aritmética. La alfabetización, desde la óptica de los antropólogos, implicaba la supresión de la religión. En la medida que estos improvisados profesores no tenían ninguna compensación por parte del Estado colombiano, ellos preferían dedicarse a sus actividades como la caza y la explotación del caucho.

Se desplegó un programa económico de abasto y se instalaron tiendas. Estas iniciaron con un programa de precios favorables, facilitando el intercambio de los productos indígenas. No obstante, la logística de los antropólogos del ICAN fracasó, pues no lograron competir contra los comerciantes usureros de la región.

En referencia a la salud, se contó con un médico que viajaba por la cuenca del Mirití. Él tenía como principio el respeto a la concepción indígena del proceso salud-enfermedad. Un elemento importante es que, si bien el grupo de antropólogos no promovió la subvaloración de la cultura indígena, sus integrantes mantenían el fenotipo de la sociedad dominante.

Los misioneros capuchinos y comerciantes iniciaron la ofensiva en contra de los antropólogos. El obispo regional de Leticia tomó cartas en el asunto y la región fue invadida por catequistas. Se iniciaron nuevos proyectos de trabajo relacionados con la educación y, en un primer y único Congreso Indígena, las simpatías de los indios se inclinaron hacia los capuchinos.

Los argumentos de los antropólogos residían en buscar la autodeterminación de los indios, así como crear una escuela flexible para respetar las actividades y los rituales. Estaban en contra de que

la Iglesia católica se presentara como la única verdad, sin respetar la cultura indígena, sacando a los niños de su contexto familiar durante varios años. El grupo de antropólogos gestionó, sin éxito, recursos para el pago de los profesores.

Los indios aceptan los beneficios de la tienda comunal y de la escuela, ambos instalados por el ICAN y demandan salarios para los profesores. Sin embargo, al mismo tiempo, reivindican a los misioneros que les han enseñado español y a ser lo que hoy son. “Los antropólogos nada más han venido a mambear coca y a tomar guarapo” (Oostra, 1990, p. 210).

El delegado de educación, inclinado hacia la misión, se pronuncia a favor de los capuchinos y en contra de los antropólogos, ya que estos iniciaron un sistema educativo fuera de toda norma nacional. El misionero replicó contra los antropólogos por su carácter improvisado en materia educativa y presentó un nuevo programa para evitar sacar a los niños de su contexto para internarlos. Argumentó sobre la solidez pedagógica de su proyecto y que los indios ya eran cristianos desde hacía mucho tiempo.

En 1979 se presentó un cambio en la dirección general del ICAN, de ahora en adelante la antropología no debe tener aspectos aplicados, sino sólo servir como instrumento de diagnóstico y consulta. Así, el proyecto se desmanteló. 10 años después, en 1987, se hizo un nuevo balance. Algunos antropólogos se mantuvieron en los experimentos educativos, gracias al apoyo holandés, las tiendas y algunas escuelas fueron reivindicadas por los indígenas. La relación con los capuchinos se ha destensado y, al menos en las escuelas, ya no se prohíbe el uso de las lenguas indígenas. La región ha vivido un nuevo ciclo económico, a partir de la explotación, primero del oro y después de la cocaína, aunque estos procesos extractivos han traído la desarticulación social.

El reporte histórico etnográfico sobre la intervención de jóvenes antropólogos, en una situación que podríamos considerar problema nacional, muestra el recrudescimiento de los intereses que se ponen en juego en un contexto en que, parafraseando al célebre

sociólogo boliviano René Zavaleta, el Estado nacional no ocupa su propio territorio.

Postulados teórico-metodológicos y dificultades para el desarrollo de la comunidad

Con reflexiones de distinto nivel y jerarquía teórica, en esta sección se presentan propuestas de política educativa para el medio indígena. Con toda seguridad, uno de los aportes más significativos en materia de educación es el que realiza el doctor Gonzalo Aguirre Beltrán (abril de 1965, pp. 155-178), arquitecto de la antropología mexicana y promotor del indigenismo, tanto por su eficacia en el terreno de la aculturación como en la extensión que su propuesta tuvo para otras latitudes. Cuando este artículo fue escrito, el doctor Aguirre Beltrán era subdirector del INI.

En el ámbito aculturativo, a consideración de Aguirre Beltrán, es impresionante que para los niños se haya logrado la adquisición del castellano como lengua vehicular, segregando la lengua materna al ámbito doméstico. La adquisición del castellano no ha sido con proficiencia, pero sí permitió permear la ideología de la sociedad dominante en los contextos interétnicos y de interculturalidad. Por otro lado, la escuela indígena, para el caso de México, se presentó como el espacio de presencia del Estado nacional. En el mismo sentido, el concepto de interculturalidad, en manos de Aguirre Beltrán, no significa el diálogo entre culturas, sino la posibilidad de reducir el conflicto con la sociedad mayor. La dimensión en que Aguirre Beltrán utiliza interculturalidad es la de la confrontación. Este concepto será utilizado más tarde en la etapa neoliberal como eje de la política educativa, pero reduciendo su historia y presentándolo como un diálogo aséptico.

Aguirre Beltrán sostiene que la educación sería sinónimo de transmisión de cultura, sin embargo, existen fuerzas contrarias que generan nuevos aprendizajes y desaprendizajes. Cuando se

presentan nuevos miembros hay un reacondicionamiento cultural. Se deben distinguir dos formas educativas: la informal y la formal (institucionalizada), establecida esta última por profesionales. La educación informal en las sociedades ágrafas, como la indígena, es suficiente para garantizar el reemplazo generacional, en tanto que son sociedades con poca especialización, la educación informal basta para el aprendizaje. En la medida en que las sociedades se especializan, la educación formal escolarizada se extiende desde la niñez hasta la vida adulta. En situaciones de interculturalidad, como las de las regiones de refugio, se debe tener especial atención en la educación formal, entendida esta como innovación. Puede ser rechazada –de manera pasiva o violenta– en relación con la adaptación que la sociedad tenga respecto a la innovación, el papel económico de la infancia, la estructura de parentesco que hace ser generatriz a la mujer, la tendencia alusiva hacia las autoridades foráneas y la alocación a las normas disciplinarias. La socialización es inconsciente e implica lengua y cultura. La educación formal debe contemplar los aprendizajes previos.

En la sociedad nacional, el *shock* psíquico entre la socialización y la escuela resultan mínimos. No así en el caso del niño indio y más cuando se le sustrae de la comunidad y se le introduce a un internado o albergue, en donde tiene como maestro a un representante de la sociedad superordinada. En la comunidad indígena la socialización es integración a la misma comunidad; en la sociedad nacional, la socialización tiene como fin transmitir y extender la cultura. En la sociedad indígena la socialización de la educación formal es la integración; la escolarización, el difícil proceso de renovación de la cultura. La asimilación postula la sustitución de una cultura por otra; la aculturación postula la conjugación de ambas en un proceso democrático.

En la situación de refugio, el niño indio no tiene capacidad de elección, se encuentra en una relación simbiótica con un grupo mayor que, tendencialmente, lo subordina y lo asimila a la sociedad nacional. La escuela para el indio se planteó para integrarlo

o incorporarlo, pero sin conocerlo. La experiencia demuestra que esto provoca serios desajustes individuales y grupales. Por otro lado, se establece una escuela para que no modifiquen su membresía y se mantenga la relación entre indios y no indios.

En las regiones de refugio, la educación formal ha tenido, desde la Colonia hasta nuestros días, tres principios: la conversión, la dominación y la aculturación; bajo tres modalidades: la evangélica, la dominical y la democrática.

La educación mediante las dos sectas dominantes, la católica y el protestantismo, propician el mayor desajuste en la situación intercultural en las regiones de refugio, ya que niegan todo el aprendizaje previo, peyorizándolo. Esta es la vía clásica de educación colonial; es decir, una educación dual, una para las élites y la otra para los subordinados. Mediante el discurso intentan lograr el cambio, pero negando todo valor al individuo y al grupo subordinado. La educación democrática, por otra parte, pugna también por el cambio sociocultural, pero revalorando la lengua, la cultura y la integración de la nación, en este caso México. En la educación dual es el grupo superordinado el que establece lo que se mantiene y lo que se sustituye. Por lo general, lo segundo es la lengua vernácula y el sistema de creencias.

La primera tarea de la educación formal, en una situación de educación intercultural, será su aceptación por parte del grupo de destino. La educación indígena es informal y pone acento en el aprendizaje y no en la enseñanza institucionalizada. También saben que el estatus subordinado en que se les mantiene está determinado, en gran parte, por la defectuosa comunicación que guardan con la sociedad nacional y que en esta hay grupos de presión –distintos de aquellos que proclaman la superordinación– y que abogan por la justicia y el desarrollo.

La educación formal en situación intercultural, debe de utilizar la lengua vernácula y, posteriormente, el uso del español como vehículo de comunicación para la transmisión de la información científica y técnica. El bilingüismo ejercido a temprana edad evita el choque

cultural e incrementa la comprensión intercultural y la identificación ensanchada del *yo*. El papel fundamental del maestro indígena es la traducción de la cultura nacional a los valores indígenas. El maestro debe tener una formación bilingüe y poseer la membresía de la cultura indígena, así como conocer la cultura nacional. La fórmula ideada para México es la del promotor cultural.

Por la dispersión de población se ha diseñado la escuela albergue que mantiene a los estudiantes toda la semana y los regresa a su hogar el fin de semana o en días festivos. No es así el caso del internado, donde se planteó la segregación del indio para posteriormente retornarlo como agente de cambio. La educación formal indígena es un prerrequisito para introducir los elementos del desarrollo y se debe entender como una vía de transición para que posteriormente se establezca la educación formal más completa.

No hay que olvidar que el doctor Aguirre Beltrán fue subsecretario de Educación y, previo a ello, publicó un trabajo aún hoy vigente: *Teoría y práctica de la educación indígena* (1954) y, más tarde, *Lenguas vernáculas, uso y desuso* (1982). Ambos trabajos son un punto de referencia, tanto histórico como de aplicación práctica, en ámbitos educativos de la población indígena.

A casi medio siglo de haberse publicado el reporte del profesor Gonzalo Rubio Orbe (abril de 1965, pp. 179-228), director del Instituto Indigenista Ecuatoriano, miembro de la Misión Andina y director del III de 1971 a 1976, muestra una realidad tanto en lo educativo como en lo social de su tiempo. La planificación en todos los órdenes debe ser guía de los países, así la educación y su fomento promueven el consumo y, en consecuencia, una mejoría económica.

Sobre la población indígena, esta es monolingüe en un alto porcentaje y si logra ser bilingüe no es funcional. No se cuenta con personal formado para atender los aspectos educativos. Así, el indio no constituye una fuerza viable para el progreso. Los indígenas han estado aislados, son reacios a los cambios y los grupos no-indígenas no poseen voluntad para fomentar cambios positivos en la población indígena. Ejemplos de ello aparecen en la

comunidad de Muquiyauyo en Perú, Otavalo en Ecuador y Huatajata en Bolivia, localidades que fueron atendidas por la Misión Andina. En ellas se ha presentado un proceso de aculturación por medio de la escuela que ha sido espontáneo, es decir, que no cuenta con el apoyo de ninguna agencia especializada para tal aspecto, reconociendo indirectamente la ineficacia de las agencias indigenistas. La escuela campesina es memorística, no cuenta con campos demostrativos, el personal carece de vocación, la enseñanza es en castellano, no se considera el monolingüismo nativo; en síntesis, es una escuela deficiente.

Para 1950 los indicadores de analfabetismo eran elevados para la mayoría de los países de América Latina con contingente indígena, que en muchas naciones llega a 50% de la población general, o incluso, más; tan sólo en la población indígena, el porcentaje de analfabetismo se calcula entre 70% y 90%, dependiendo de la región. Para el caso de Ecuador no se registra un esfuerzo por parte del Estado, pues las iniciativas son privadas. En el mismo sentido, la permanencia en la escuela en el ámbito rural es la mitad de lo que se da en lo urbano y a ello hay que añadir la calidad diferencial de los profesores y de los recursos disponibles. La escuela, por otro lado, no contempla las necesidades de los grupos a los cuales va dirigida: desconoce la lengua, tiene horarios rígidos en relación con los ciclos productivos y cuenta con instalaciones inadecuadas. En este nivel, Gonzalo Rubio Orbe se plantea lograr, al menos, el bilingüismo funcional.

Una de las dificultades para alcanzar una educación pertinente y que logre la integración de la población indígena a la vida nacional, es el propio magisterio, que por lo general realiza su labor de manera improvisada. Para tal efecto se debe invertir en la formación profesional del magisterio y más cuando este se dedica a la población indígena. Lo educativo en el medio indígena se convierte en un complejo proceso, ya que no sólo interviene la lengua y la cultura, sino también una jerarquización social soportada, la mayoría de las veces, en el origen étnico.

El antropólogo peruano Héctor Martínez (abril de 1965, pp. 245-256), funcionario del Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen en su país y participe del proyecto Perú-Cornell, nos presenta el caso de la formación de promotores culturales en Perú, lo cual no se reduce a una simple instrucción, sino que implica la gran complejidad social existente en los distintos estratos que son transversales en la sociedad peruana.

En Perú, existen tres estratos (mestizo, indígena y cholo) que configuran una rígida verticalidad que atraviesa la formación nacional. La población mestiza ocupa el estrato más alto y se ha reservado las labores administrativas e intelectuales; maneja los códigos euro-americanos. Los indígenas ocupan el nivel más bajo y se les ha destinado a las labores materiales. Los cholos son el abigarrado producto de las dos poblaciones anteriores, son el elemento de cambio en el Perú contemporáneo, el producto de la aculturación que se da en el medio urbano y también *in situ*; en las situaciones interculturales se han constituido como sujetos de intercomunicación.

En el programa de integración Puno-Tambopata, se ha optado por elegir al promotor, quien será el responsable de establecer la relación entre la comunidad y las agencias actuantes. El programa exige que este tenga liderazgo, razón por la cual se busca que el candidato sea adulto, casado y sepa leer y escribir en castellano. Se le interna de 15 a 25 días para recibir el adiestramiento por parte de antropólogos, médicos, trabajadoras sociales y agrónomos. La labor del promotor social es la de regular el cambio espontáneo o inducido y ser puente entre la comunidad y las agencias de desarrollo.

Martínez no deja claro cómo se ha resuelto la natural contradicción entre comunidades aledañas, así como entre la comunidad y las agencias de desarrollo. Se preocupa por mostrar la cara amable de este programa Puno-Tambopata, sin dar cuenta de sus aspectos contradictorios, referidos a la relocalización de la población desde un medio ambiente altiplánico a uno selvático. Es claro que en esta situación, las tensiones interétnicas afloran y en ella participan los

intereses de partido, económicos y la propia contradicción de las situaciones sociales.

El misionero Benjamin F. Elson (1965, pp. 239-244), responsable del ILV en México, presenta la labor educativa por medio de la escuela como el instrumento privilegiado para romper con el aislamiento de las poblaciones indígenas. Uno de los problemas más sentidos de los países con población indígena, es que esta se encuentra aislada de manera geográfica, lingüística y cultural. Estas comunidades producen poco y no tienen capacidad de consumo. No son conscientes de sus beneficios, responsabilidades y derechos. En esencia, esto es el problema indígena.

La educación es el elemento bajo el cual se puede lograr la incorporación. Por medio de la educación se logran mejoras en la agricultura, higiene y salud, así como la posibilidad de acceder a niveles escolares superiores. En tiempos recientes, se ha valorado desde la lingüística moderna la necesidad de alfabetizar en lengua materna y, así, aprender una segunda lengua en lugar de considerar que la materna no es apta para entender la cultura nacional; esto es contrario al uso del método directo.

Elson propone tres programas que conforman uno solo. Un elemento es el preescolar en lengua materna, para promover que en el niño la lecto-escritura sea un proceso de comprensión y no algo mecánico. En la escuela regular se continuará con la lengua materna y en una primera fase se requiere que el maestro haga un análisis de la lengua vernácula y sea capaz de emitir un alfabeto. El tiempo de esta fase dependerá de los propios estudiantes y de la capacidad escolar. Este método obligadamente requiere un profesor debidamente capacitado y la traducción de los textos en lengua nacional que tengan repercusión en el entorno. El programa deberá de complementarse con la alfabetización paralela de los adultos, para garantizar que no haya un desfase generacional. Elson omite el carácter estamentario del ILV.

Una de las líneas que arrojó la posguerra para el desarrollo de los países, fue invertir en educación como una forma de constituir

capital humano, esto dicho en el sentido tecnocrático y desarrollista, para generar comunidades de consumidores.

La educación es un factor clave de cambio social, condiciona en gran medida el desarrollo de la comunidad, incluyendo el económico. Por lo cual, debe darse la importancia que amerita a las tareas de formación de la niñez y juventud en relación con los avances de la tecnología. Ello debe priorizarse en los países en desarrollo como México y los de Iberoamérica.

En México y en el resto de los países de Latinoamérica, es marcado el contraste existente en el contexto de los avances tecnológicos. Esto se percibe de manera más clara en los límites de las ciudades o ahí donde se levantan grandes complejos fabriles, frente al rezago que prevalece en las zonas rurales en las que predomina el analfabetismo y la miseria. A ello hay que sumarle la poca claridad que existe, entre las personas, sobre las causas de sus males, de los impedimentos del progreso, tanto en las zonas rurales y urbanas, y la incapacidad de resolverlos. El proceso educativo es determinante para el éxito de cualquier empresa de desarrollo, ya sea económica, sanitaria o agrícola. La aceptación y apoyo general de cualquier programa es necesario. La primera propuesta que lanza Ramón García Ruiz (abril de 1968, pp. 415-424), en calidad de codirector del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), para el desarrollo social, es la participación popular, la cual debe ser consciente, amplia y debidamente organizada.

Tanto el analfabetismo como el papel que juegan las instituciones educativas y la educación informal, deben ser atendidos, considerando la relevancia que tiene la educación en el desarrollo comunitario. El analfabetismo en América Latina está apenas por debajo de las estadísticas que se manejan en Asia y África. Para los años sesenta, la población analfabeta mayor de 15 años era de 40% del total, en la región latinoamericana. Un pueblo analfabeta obstaculiza el progreso de su comunidad y genera un déficit cultural, además de problemas como la miseria, desnutrición y enfermedades. García

Ruiz propone que la disminución del número de analfabetos debe ser un requisito para el desarrollo de la comunidad. Sin embargo, el analfabetismo no es el problema mayor, sino la falta de escuelas y la incapacidad de las instituciones educativas para promover programas educativos que eleven los niveles de enseñanza, ya que las instituciones de educación favorecen indiscutiblemente el desarrollo y de su accionar va a depender que este se frene, desvíe o entorpezca.

La base del sistema educativo es la primaria, pero los problemas que en ella se presentan dificultan que los adolescentes puedan concluir sus estudios: baja matrícula, deserción escolar por la temprana incorporación de los niños al campo laboral, ausentismo por la ineficacia de los métodos de enseñanza, entre otros.

Por otro lado, Ricardo Díez-Hochleitner identifica tres objetivos de la educación primaria: la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, la apertura y el fomento de las posibilidades de participación en el desarrollo de la vida comunitaria y la posibilidad de contribuir al perfeccionamiento del ser humano. Es decir, formación intelectual, conocimientos y valores.

A la escuela le toca preparar al hombre para que este contribuya al mejoramiento de su entorno social. Sin embargo, la escuela será un factor de cambio en la medida en que sus programas de estudio se ajusten a las necesidades de la comunidad. Por ello, es importante que los maestros se identifiquen con los problemas y aspiraciones colectivas.

García Ruiz añade el importante papel que tiene la educación informal, la cual no está adscrita a la escuela, pero se imparte cotidianamente en el ámbito de la comunidad y ahí se imprimen valores. La educación superior es un factor relevante para los programas de desarrollo, son varias las universidades que se plantean, desde un punto de vista teórico y práctico, el desarrollo de la comunidad.

Destacan los resultados de la Universidad del Trabajo del Uruguay, que señalan que una educación de calidad implica maestros de calidad. La Confederación de Maestros de Pakistán plantea casi un axioma: ningún sistema educativo es mejor que sus maestros.

En América Latina se requieren maestros de calidad en todos los niveles y, especialmente, en la primaria. Esto significa tener profesionales que estén dispuestos a crear un avivamiento social y comenzar a formar líderes.

Es necesario que los egresados de las universidades y de las carreras técnicas participen activamente en el desarrollo de la comunidad en los ámbitos de su especialidad: salubridad, alimentación, agricultura, arquitectura, infraestructura elemental (puentes, caminos, entre otros). Un elemento indiscutible para garantizar el éxito de estas acciones es la juventud que en sí misma es un instrumento de cambio.

En las acciones de desarrollo debe tenerse una idea previa de lo que se quiere realizar, a fin de evitar que la tradición y las prácticas religiosas se constituyan en un obstáculo. Por ejemplo, en una comunidad en Egipto se realizó un sistema de agua potable teniendo como fuente el río Nilo. No obstante, dado que este río es considerado como sagrado, la iniciativa finalmente no tuvo éxito. Errores similares se han presentado en nuestro contexto.

Un ejemplo paradójico es el de Bolivia, país caracterizado por fuertes fricciones interétnicas ligadas a la estructura de clases. En este país, desde muy temprano, se presentaron iniciativas innovadoras y de vanguardia pedagógicas, tales como la Escuela Indigenal de Warisata. Más tarde, la Revolución de 1952, a nivel declarativo, tomó a la educación y al aparato escolar como uno de sus principales pivotes. Sin embargo, los cambios fueron mínimos en el avance de la alfabetización en general y en la educación como un elemento de cambio sociopolítico.

En el siglo XX la educación contribuyó como fermento a la transformación de relaciones sociales, e incluso, a revoluciones de orden cultural. Es el caso de la Unión Soviética, Turquía, China y Cuba. El antropólogo de la Universidad de Columbia Lambros Comitas (julio de 1968, pp. 631-652), pone como ejemplo la Revolución Nacional de 1952 en Bolivia, en donde uno de los ejes de la Reforma Agraria fue la educación elemental. Concluye que la élite gubernamental realizó un

sinnúmero de cambios para que nada se modificara. Este gatopardismo logró ubicar al país andino en una situación de inviabilidad social y dentro de la división internacional del trabajo, destinándolo a ser un país monoprodutor de materias primas.

El trabajo de Comitas fue patrocinado por las universidades de Columbia, Illinois y Harvard, para una estancia de 1964 a 1967. El punto de partida de Comitas es entender a la educación como llave para la comprensión de la estructura social, sobre todo en sociedades complejas. La función de la educación en casi todas partes es la de mantener el orden social y reformarse cuando el orden social está en desequilibrio. Son raras las situaciones en las cuales la educación es un instrumento revolucionario. En esos casos, la educación juega un rol más creativo y acompaña a los cambios sociales que se producen. Una verdadera revolución requiere del desarrollo de una nueva educación que contribuya a construir la nueva sociedad, así como salvaguardarla contra la reacción social, la regresión y el posible colapso del nuevo sistema, tal como sucedió en los países mencionados por Comitas.

Para los años sesenta, Bolivia contaba con una población de 3 500 000 habitantes dentro de un territorio considerado como el quinto en extensión de América Latina. La característica de los dos tercios de la población se especifica, siguiendo a Elman Service, como indoamericana, el otro tercio de la población es de corte europeo, superponiéndose como segmento dominante en materia de tierras y regulación política, considerando a la población indígena como subhumana.

Bolivia está considerada como una de las naciones más pobres dentro del Nuevo Mundo. Se ha caracterizado por ser una sociedad jerarquizada con el uso unilateral de la fuerza. Ello ha justificado, por parte de las élites, la casi total ausencia de educación para los sectores rurales, destinando sus esfuerzos a la educación superior en beneficio de las élites. En 1929, surgió un decreto para que en las estancias con más de 25 trabajadores se impartiese educación. Sin embargo, fue un mandato de letra muerta.

Previo a la Guerra del Chaco (1932-1935), se establecieron las escuelas núcleo; el ejemplo base fue la escuela de Warisata. La experiencia consistió en una escuela central ubicada en un poblado con núcleos satelitales. Para 1935, Bolivia contaba con 16 de estas escuelas núcleo. El *currículum* de estas escuelas de cuatro años prestaba atención a aspectos agropecuarios e higiénicos y, de manera secundaria, a la adquisición de la lecto-escritura y la aritmética.

En 1945 se instaló un modelo educativo con financiamiento norteamericano. La lecto-escritura se privilegió en castellano, al ser la lengua de instrucción. Para vísperas de la revolución, 70% de la población total era analfabeta. Se tiene un *currículum* emasculado, sin financiamiento y con fuerte resistencia por parte del segmento latifundista, lo cual evitaba que el sistema educativo creciera.

En 1952 emerge el Movimiento Nacional Revolucionario (MNR), que en sus primeras medidas decreta el sufragio universal, independientemente de ser alfabeto o no; se nacionaliza la minería y se realiza la Reforma Agraria. El MNR domina el panorama político durante 12 años y cabe preguntarse hasta dónde tenía voluntad de lograr una real incorporación de las masas indias a la vida nacional. En 1955, durante el gobierno de Víctor Paz Estenssoro, se establece el Código de Educación que otorga poder al Ministerio de Educación para llevar instrucción a los centros urbanos, teniendo como propósito una formación de corte occidental. Bajo este código, el Ministerio de Asuntos Campesinos es el encargado de la educación en el medio rural. Su fin es el adiestramiento del niño indígena procurando que sea un buen agricultor, extirpe supersticiones, combata el alcoholismo, suprima el uso de la hoja de coca y utilice el castellano como vía para la integración nacional. El modelo no se propone la movilidad del educando campesino hacia niveles superiores, su educación finaliza –si así lo logra– con la educación primaria.

Si bien la cobertura educativa se ha ampliado durante el gobierno del MNR, esta se caracteriza por maestros improvisados y escuelas que no cuentan con mobiliario ni material didáctico. Las escuelas tecnológicas e industriales carecen de laboratorios y maquinaria,

generando una educación teórica sin posibilidades prácticas. Desde el primer año, la instrucción se imparte en castellano a niños monolingües, produciendo una educación memorística, ello provoca que la mayoría de los matriculados no rebasen los dos años de instrucción. Las expectativas de los campesinos sobre la educación son altas, pero sin lograr ubicar hacia dónde se dirigen.

La improvisación del magisterio es notable. Para ejercer, se les pide la educación primaria y seis meses de adiestramiento en una escuela normal rural, situación que no siempre se cumple. Los salarios son bajos y el magisterio busca otras formas de ingreso, provocando el ausentismo laboral. Además, el maestro se encuentra sobreprotegido por el sindicato, haciendo casi imposible su remoción.

Si bien se podría considerar como revolucionario el acceso del campesino al sistema escolar, este se encuentra disgregado sin articulación entre los sectores; es decir, educación básica, técnica y universitaria se encuentran separadas, dando como resultado una enseñanza conservadora y alejando al campesino indígena de una formación moderna y de su integración nacional. *Leitmotiv* de esta educación es suprimir rasgos culturales que, se supone, son adversos a la vida campesina, pero sin lograr sustituirlos.

Se concluye que el MNR no ha promovido una educación de corte revolucionario y ha generado cambios para que no cambie nada. De continuar esta educación, Comitas prevé una serie de insurrecciones en el país. Posteriormente, la predicción del autor se realizó.

El consultor guatemalteco José Antonio Pérez Calderón (abril de 1972, pp. 325-330) recorre la historia de Guatemala, a partir de la Conquista y la Colonia, mostrando constantes agravios e injusticias hacia la población indígena: el trabajo gratuito, la incomprensión de los misioneros sobre la civilización indoamericana, el refugio al cual se ve obligado el indio y que, en suma, son una muestra del oscurantismo al que ha sido sometida una parte importante de la humanidad.

Al final de la Colonia, están presentes las rebeliones indígenas: Chiapas (1712), Rabinal (1768), Totonicapán (1820). Esta última

con la intención de restablecer un sistema de tributo que ya había sido abolido por las Cortes de Cádiz. En el siglo XX, el abandono hacia el indio continuó siendo palpable; este desconoce la modernidad, la escuela destinada a él es inoperante, se encuentra aislado. El indio no constituye una fuerza productiva ni de consumo. Para Pérez Calderón, la única forma de sacar al indio de su postración será una educación rural que contemple sus particularidades antropológicas, lo haga ser consciente de la necesidad de organizarse para el comercio, ser objeto de asistencia técnica, convertirlo en productor y, en consecuencia, en consumidor. Los proyectos educativos desplegados desde 1950 no han logrado estos objetivos.

Una de las razones centrales para la ineficacia del sistema educativo es que las comunidades indígenas se ven obligadas a migrar a las haciendas en el altiplano guatemalteco y a las fincas cafetaleras, impidiendo, por las desastrosas condiciones de vida, un proceso de incremento de la cultura. Pérez Calderón sugiere aprovechar las formas organizativas indígenas, como la cofradía, para desplegar un proceso educativo eficiente para el desarrollo cultural y el progreso de Guatemala. Es de hacer notar que si bien el trabajo se inscribe en una denuncia hacia los agravios contra la población indígena, Pérez Calderón omite los conflictos armados que desde los años cincuenta del siglo XX se presentaron en el país centroamericano (Jiménez Turón, enero de 1984, pp. 95-99).

Simeón Jiménez Turón, indígena yecwana y dirigente político de Venezuela, critica el concepto de educación y lo califica como un proceso de dependencia:

... educar no significa en este caso mejoramiento de la vida indígena, sino todo lo contrario, puesto que el proceso educativo conduce a una total dependencia de los productos manufacturados en distintos puntos de la vasta sociedad internacional comercial. El indígena pierde su identidad y los valores de su cultura y el significado de su historia: le queda una lengua vacía porque no está respaldada o fundamentada en la historia de su cultura (Jiménez Turón, enero de 1984, p. 95).

Por lo anterior, la educación establecida por las misiones es calificada por Simeón Jiménez como extranjerizante y tendiente al olvido de la cultura propia; a esto le denomina muerte cultural con anestesia. Los misioneros persiguen la muerte desde hace cinco siglos mediante cuñas que se ejemplifican en los dichos populares. El indio es agresivo, flojo y los viejos llevan una vida dura por no haber estudiado. El resultado es el abandono de la cultura, pero sin poder hacer uso eficaz de la nueva cultura introducida. Se suprime la historia y los valores propios, con lo que queda una cultura fragmentada, sin coherencia. Ahora, si el indio es traicionero, flojo, haragán, ha perdido el valor del trabajo, roba, no respeta a sus mayores, en fin, las cuñas emitidas durante cinco siglos resultan reales, y el que ha pasado por una escolarización, es decir, el indio educado, se debate entre una borrachera y otra.

El proceso educativo misionero resulta ser un doble discurso, se establece una articulación entre la Iglesia y el Estado y se presentan programas de ayuda al indio, pero no se muestra la introducción de las nuevas reglas económicas, promoviendo la estratificación social y el olvido de la cultura de los indios, que ya no recurren a sus sabios y ancianos.

En contrapartida, Jiménez estaría proponiendo una educación que enseñe las reglas del nuevo proceso económico y propicie, con las innovaciones tecnológicas, que el indio reinterprete su cultura, evitando así la intermediación perenne de las misiones y de los agentes gubernamentales. El discurso de Simeón Jiménez responde a la emergencia de una intelectualidad indígena que, casi en paralelo, se desarrolla a nivel continental.

La discusión, en términos políticos, fue amplia a partir de finales de los años sesenta. Para la década de los ochenta, en sentido oficial, se había logrado un cambio en la perspectiva de la política general, en lo referente a la impartición de las lenguas vernáculas en el aula y la adquisición de las lenguas nacionales como segunda lengua. Pese a ello, poco se avanzó en el tratamiento técnico-pedagógico que, efectivamente, permita el uso de la lengua

materna y la adquisición de la lengua de prestigio en condiciones de coordinación. En otras palabras, la discusión política no ha cristalizado en propuestas pedagógicas y lingüísticas que permitan que se genere un proceso de diglosia coordinado.

En la década de los noventa se presentó un amplio debate sobre el bilingüismo en la educación, particularmente en lo que se refiere al uso de las lenguas vernáculas en el aula escolar. Esta es una discusión que se remonta a la época colonial y tiene que ver con el empleo de dichas lenguas indígenas en la escuela, lo que ayudaría al alumno bilingüe al desarrollo de la lecto-escritura. Ha habido cambios en el discurso oficial, permitiendo un giro en el modelo de la educación bilingüe, no obstante que esto no supere los obstáculos. En la práctica, se sigue trabajando de manera similar al modelo de castellanización directa.

El sociolingüista canadiense Norbert Francis (octubre de 1992, pp. 51-74), quien trabajó con población náhuatl en Tlaxcala, ubica dos sistemas de adquisición de la segunda lengua: el método de sumersión que implica dejar al hablante, en este caso al niño, en un ambiente monolingüe castellano para que aprenda la lengua; y el método de transición acelerada que consiste en la enseñanza de la lengua materna (L1) incluyendo de manera paulatina la segunda lengua (L2), hasta lograr la transición de L1 a L2.

La adquisición de la gramática es una abstracción que logra el niño con inteligencia innata y el apoyo para la lecto-escritura, en lengua materna, facilitará la adquisición de la L2 y siempre que se dé en un entorno amable. No se deberá producir el bilingüismo por sustracción, es decir, en detrimento de la lengua materna. La forma de socialización del niño con su familia dependerá de si es un bilingüe equilibrado o si se trata de un monolingüe en L1 o L2. Así, el desarrollo del niño está relacionado con los apoyos que este obtenga en el seno familiar. Si logra manejar su lengua materna, podrá adquirir una segunda o una tercera lengua sin gran dificultad.

Para Francis, las evaluaciones realizadas en el salón de clases con el objetivo de medir dominancia o deficiencia lingüística, no son

siempre confiables. Él sugiere que los calificadores sean hablantes nativos de la lengua a evaluar, de preferencia monolingües o con alta proficiencia, para así superar las interferencias lingüísticas. Bajo estas condiciones, se le pedirá al niño que hable en su lengua materna o en el nivel alcanzado en la segunda lengua. Francis concluye que las evaluaciones para medir alcances lingüísticos deben tener en cuenta las variantes dialectales, tanto de la lengua materna como del castellano. En el caso de México, los márgenes de error son muy amplios y los resultados de las pruebas sólo pueden considerarse como indicadores.

El magisterio indígena logra, no sin obstáculo en el orden burocrático-administrativo, promover el uso de la lengua materna en el salón de clase. Sin embargo, no son experiencias sistemáticas que superen las diferencias dialectales. Como producto de un proceso colonial de larga duración, la resistencia de los actores educativos para el despliegue de las expresiones culturales, incluida la lengua, se mantienen e impiden el uso público de las lenguas vernáculas. Los esfuerzos resultan esporádicos, sin continuidad y manteniendo un magisterio, sobre todo en el campo indígena, con carácter de subprofesión; es decir, en la formación del magisterio indígena no se contempla la adquisición de herramientas metodológicas y técnicas para enseñar en sus propias lenguas.

El trabajo versa sobre la conformación del proyecto del alfabeto práctico del idioma chatino en Oaxaca.

Como profesores bilingües de la DGEI, dependiente de la SEP, Pedro Hernández López y Juan Julián Caballero (octubre de 1992, pp. 75-98) indican que en México existen más de 50 lenguas vernáculas, pero en muy pocas se ha elaborado un inventario por escrito (diccionarios o gramáticas), lo cual las coloca en desventaja frente a la lengua castellana, al no considerárseles lengua o idioma, sino simplemente dialectos que sólo hablan los “atrasados”, los que carecen de cultura, los indios.

La DGEI ha trabajado en el desarrollo lingüístico y educativo de los pueblos indígenas, cuyo objetivo ha sido desarrollar en las

comunidades más alejadas una educación integral. La DGEI sostiene que una lengua es la síntesis simbólica, su historia y las relaciones que establece con su entorno. Para el niño, la lengua es la forma de comunicación con los demás.

Se puede constatar que se han profesionalizado los grupos lingüísticos en profesores, lingüistas y antropólogos, para rescatar sus idiomas, al generar proyectos que difundan las lenguas mediante la escritura. La experiencia chatina es un ejemplo de este rescate idiomático, porque nació de la propia inquietud de los chatinos y no de alguna influencia externa a ellos.

Chatino significa “trabajo de las palabras”, grupo étnico que habita en el suroeste de Oaxaca en una extensión territorial que corresponde a Juquila y Sola de Vega, con características topográficas muy accidentadas, por lo que los climas son muy variados en la zona, dependiendo de si es costa, montaña o valle. Las corrientes de los ríos Atoyac, el Verde y Juquila, son aprovechados por los chatinos para cosechar frijol, maíz, café y plátano, productos que en lo general son para el autoconsumo y una pequeña parte destinada para la comercialización regional. Carecen de una infraestructura caminera, supliendo esta las llamadas veredas y caminos de terracería, por lo que la comunicación se vuelve difícil, principalmente en época de lluvias.

La Colonia redujo el territorio y la población en su afán por convertir al catolicismo a los chatinos; persiguió a los sacerdotes indígenas que practicaban una religión animista. La Independencia trajo calma y abundancia a la región, ya que no había autoridades a quienes rendir tributo. Las Leyes de Reforma afectaron seriamente las posiciones chatinas y sus tierras fueron compradas por franceses y alemanes, para la instalación de fincas cafetaleras.

La situación se agravó durante el porfiriato, sirviendo los chatinos como peones acasillados, situación que se mantuvo después de la revolución. Los etnolingüistas de la DGEI afirman que para los noventa del siglo XX se mantiene el peonaje acasillado en la zona.

El número de hablantes para 1990 es de 30 000 con cinco variantes dialectales correspondientes a las regiones geográficas. El chatino es de matriz otomangué, con influencia zapotecana. Hay subnumeración demográfica, ya que el estigma de ser chatino provoca una negación de hablar la lengua.

Los chatinos tienen problemas agrarios serios, entre ellos y con los mestizos, lo cual les ha impedido conseguir su unidad, no sólo de tipo lingüística, sino también social y organizativa. Hay muchos agravios que llegan hasta al asesinato, lo que ha impedido la cohesión. Las mejores tierras las mantienen las fincas cafetaleras.

Con un sesgo de sacrificio, Caballero y Hernández López reseñan su estancia en la región chatina: largas caminatas e incomodidades. Finalmente se menciona que sólo existen dos alfabetos, el elaborado por el ILV y el que se trabajó en la DGEI.

Por parte de los estados nación no encontramos una sistematicidad en los programas educativos que persigan una continuidad en las lenguas vernáculas. A lo largo de los países con contingentes indígenas, los procesos educativos escolares se siguen ejerciendo desde la lengua de prestigio, lo que ha provocado que la educación sea foránea y las escuelas se conviertan en focos de conflicto. No se ha logrado que las propias comunidades de hablantes establezcan formas de estandarización, situación que sería lo ideal, puesto que serían estas quienes, a partir del uso de la lengua de origen, lograrían una alfabetización y un posterior despliegue de su lengua a nivel regional. Las comunidades de hablantes establecerían criterios para el uso y desuso del léxico y de las formas gramaticales. A pesar de más de setenta años de recomendaciones para la alfabetización y la lecto-escritura en lengua vernácula, esto sólo ha quedado en recomendación.

Educación indígena, reseñas de fracasos

Esta sección es un balance de lo que podríamos llamar “el fracaso educativo” en el medio indígena. La mayor parte de los trabajos se

ubicar en el área andina. Sin embargo, el paralelismo puede ser llevado a todas las latitudes donde se aplica un modelo educativo que no corresponde al contexto interétnico regional. El fracaso escolar es una suma de elementos: un magisterio improvisado, ignorante de la lengua vernácula como del *curriculum*, ausencia de voluntad política por parte de las autoridades educativas y gubernamentales en general, inexistencia de materiales didácticos pertinentes, falta de continuidad en los programas de estudio. En fin, el proceso educativo y escolar se presenta como simulación.

El aspecto educativo se constituyó como un anhelo para el indigenismo. Sin embargo, se mantuvo a ese nivel. Fue una ilusión no satisfecha, por parte de los estados nación, pero tampoco por el llamado movimiento indigenista. Este último no consiguió que fuese una educación equitativa, respetuosa de la cultura y de la lengua vernácula. La misión de las políticas indigenistas tiene larga data aunque magros resultados.

El conocido indigenista ecuatoriano Aníbal Buitrón (julio de 1971, pp. 641-660) toma como ejemplo a Bolivia, cuyas cifras resultan patéticas y no reflejan los esperados beneficios tras un proceso revolucionario como el ocurrido en este país andino, a inicios de los años cincuenta. En América Latina, los países con contingente indígena mantienen cifras similares. En esta ocasión, Buitrón va a tratar de ilustrar las causas por las cuales la educación para los adultos no ha sido eficiente en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo.

Una primera apreciación es que el modelo ha sido propuesto por los países más desarrollados. Hay indicadores del fracaso por el incremento del número de analfabetas y por la inasistencia de los niños a la escuela. En Bolivia, 70% de la población es analfabeta; el ingreso *per capita* disminuyó, de 1952 a 1971, de 120 a 110 dólares; sólo 30% de la población infantil en edad escolar asiste a la escuela; únicamente 55% de las viviendas cuentan con servicios elementales. El promedio de escolaridad se reduce al siguiente indicador: de 1 000 estudiantes, sólo 11 se graduarán de educación básica.

Para que la educación tenga eficacia se debe replantear la Reforma Agraria: promover que el indio sea propietario, que sea sujeto de financiamiento, que posea apoyo técnico y, de esta forma, valore el sentido práctico de la educación.

Buitrón se inclina por una alfabetización integral que no esté reducida a la cartilla alfabetizadora, sino que haga participe a todo el gobierno, e incluso, a la iniciativa privada; una alfabetización que contemple los problemas cotidianos. Buitrón registra que falta planificación y ordenamiento institucional. La constante es la rivalidad política en las instituciones y la carencia de estudios sistemáticos para definir los horizontes nacionales.

Para 1971 Buitrón exhibe el reconocimiento de la crisis en materia educativa. Ubica que las causas de la crisis son: incremento de la demanda educativa, carencias presupuestales, falta de actualización, carente adaptación en métodos y tecnologías educativas, así como un reducido interés por la aplicación. A todo esto Buitrón lo denomina inercias de la educación. No se anota como otra causa, pero la educación está rezagada con respecto al desarrollo tecnológico. El sistema educativo en los países subdesarrollados no permite rentabilizar los aportes tecnológicos.

Como en otros tantos espacios, la educación tiene un proceso lineal: planteamientos, puesta en práctica, abandono y, por último, un nuevo planteamiento. En este absurdo proceso se pierde una valiosa fuerza social. No se recuperan experiencias, métodos y saberes adquiridos por el magisterio. No se aprovecha la expectativa del público al que se piensa servir. En fin, un desperdicio de experiencia, conocimientos y recursos humanos. Así se perdió una de las prácticas educativas más avanzadas en América Latina, la Escuela Indígenal de Warisata, Bolivia. Ya en el siglo XXI, con la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia, el panorama educativo se ha modificado y bien valdría la pena contrastar las inercias que marca el profesor Buitrón, a inicios de los años setenta, con lo que sucede en un Estado que tiene una mayor preocupación por su población originaria.

El boliviano consultor de la Organización de Estados Americanos (OEA) Víctor Montoya Medinaceli (julio de 1972, pp. 965-972), reseña la labor de Toribio Claure, de uno de los arquitectos de la Escuela Indigenal, quien con el apoyo del gobierno nacionalista de Germán Busch, en 1937, afecta una de las haciendas de la región cochabambina: Vacas. Aquí, la escuela no se reduce a los lastimeros muros de adobe que concentrarían a niños empobrecidos. La labor es general y de extensión comunitaria. Implica la construcción de una estructura sindical de cooperativas y, en consecuencia, el arrendamiento de las tierras. La primera experiencia de este tipo es de 1931, en Warisata. Consistió en una escuela central con extensión a otras comunidades.

Montoya Medinaceli elogia la figura de Toribio Claure, quien participó decididamente en una pedagogía activa y renovadora, apelando a favor del indio a través de la Escuela Indigenal. Su labor se enfrentó a las instancias feudales dominantes en el país andino.

Experiencias vitales como las de Warisata resultan olvidadas. Sólo se rememoran como pasajes de la catástrofe que ha significado la educación en los países latinoamericanos. Estos olvidos son particularmente lastimeros, puesto que Warisata demostró ser un proyecto educativo de vanguardia. Se adelantó a las recomendaciones internacionales sobre la alfabetización y educación general en lengua vernácula. En fin, propugnó por entender la diferencia cultural como un recurso y no como un límite.

Roberto Leitón (julio de 1972, pp. 973-992), sociólogo boliviano, parte del hecho de que en Bolivia se carece de una infraestructura básica para impulsar la educación elemental y permitir al hombre resolver sus conflictos materiales y emocionales con sus propios medios. La educación debe ir aparejada a la nacionalización de las minas y a la Reforma Agraria, como una continuación de la Revolución de 1952. Sorprende este discurso, en el tiraje de *América Indígena*, dos décadas después de la revolución y en los inicios de una de las dictaduras de extrema derecha más sangrientas en el continente, la de Hugo Banzer Suárez.

La educación fundamental debe inspirarse en la propia historia nacional, regional y local. Debe elevar los niveles de vida para un mejor aprovechamiento de los recursos naturales con menos esfuerzo, logrando mejorías en el hogar, la economía, la recreación, la salud, la alfabetización y los conocimientos básicos. Con ello, se abatirían el alcoholismo y la superstición. Entre las aspiraciones de la nación se presenta la necesidad de la educación para adultos, crear una Escuela Normal Superior de Educación Rural y centralizar las acciones educativas en los niveles regionales, departamentales y locales. No podemos dejar de estar de acuerdo con los postulados del trabajo, pero pareciera que, en este discurso, nada sucedió de los años treinta a los setenta. No se hace ningún balance de lo acontecido en materia educativa ni en relación directa con la Reforma Agraria. En otras palabras, es un discurso atemporal y de buenas intenciones.

En una encuesta realizada a estudiantes de educación media se evaluaron valores de orden cívico y aspiracionales. El resultado es una tendencia de los adolescentes bolivianos a una mayor universalización. El diseñador de la encuesta sugiere que estos valores sean incorporados al *curriculum* escolar. Desafortunadamente, la colaboración de Leitón no especifica mayores datos.

Darío Menanteau-Horta (julio de 1972, pp. 837-864), consultor chileno adscrito a la Universidad de Minnesota, comparte un ensayo sobre el pesimismo que acompaña a la historia del pueblo boliviano, pese a la gran riqueza natural. Refleja también el carácter inapropiado que el boliviano ha tenido para sacar provecho de un país tan opulento. Este trabajo es acompañado de una encuesta realizada a estudiantes de nivel medio superior, con el objetivo de medir valores sobre la familia, el trabajo, la igualdad, el universalismo y la confianza en la ciencia. El resultado final es una inclinación hacia la modernidad y sus valores.

La recomendación de Menanteau-Horta es que el sistema educativo tenga una mayor preocupación por inculcar estos valores en el proceso escolar, a fin de evitar frustraciones. Los valores a los que

hace referencia el consulto son los siguientes: apego a la familia; universalismo, entendido este como la equidad social; orientación hacia actividades prácticas; actitud hacia el trabajo y el esfuerzo; confianza en la ciencia y la técnica; y la alienación, entendida como la desconfianza ante la incertidumbre. Hubiese sido más interesante que estos valores se identificaran con situaciones propias de la dimensión étnica en Bolivia. Sin embargo, no fue así en el ensayo ni tampoco en la encuesta. Los resultados así ofrecidos no poseen una capacidad de medición real, ya que se concluye que se presenta una inclinación hacia el “familismo”, considerado como actitud conservadora, pero también, el sesgo hacia las bondades de la ciencia y la técnica.

Otro diagnóstico que arroja elementos negativos, dentro del proceso educativo de un país andino como Ecuador, es el trabajo de Alain Dubly (enero de 1973, pp. 45-63), asesor del Centro de Estudio y Acción Social de aquel país. Establece dos observaciones. La primera reside en la afirmación de que los indios se niegan a ser alfabetizados en quechua. Esto puede ser cierto, pero se debe a una larga historia de colonización y a que la lengua vernácula queda reducida al ámbito doméstico y no a los espacios públicos nacionales. En consecuencia, se debe generar también un proceso de reivindicación de la lengua materna como vehículo público, lo cual implicará la descolonización, que no es sólo de orden lingüístico. La segunda observación es el acierto de Dubly al pensar lo educativo como un contrato social nacional. Comenta que el indígena andino se encuentra marginado de los centros de decisión y de las instituciones que dinamizan a la sociedad.

Ingenuamente se piensa que alfabetizar al indio logrará tecnificarlo y volverlo un consumidor. Alain Dubly afirma que la mayor parte de los programas de alfabetización son un rotundo fracaso, pese a que no se quiera admitir. Los procesos de transculturación no han resultado en lo previsto y, en los casos en que efectivamente el indio se incorpora a la casta mestiza, esto no se da sin dolor y de manera individual. No se resuelven las oposiciones entre la palabra escrita y la oralidad, entre el mundo rural y el mundo urbano, entre

un mundo pleno de simbolismos, en contraste con un mundo lleno de racionalidad.

Se presenta la obsesión por alfabetizar en quechua, a pesar de que el propio indígena quechua se resiste a esta alfabetización. Lo más que persigue es lograr su cartilla de identidad y un pergamino que pueda colgar en la pared. El ideal para el quechua es el manejo del castellano. Alain Dubly registra, por otro lado, que el contexto en el que se genera la enseñanza-aprendizaje no es adecuado. Por una parte, la tarea se encomienda al magisterio, que desconoce la psicología del indio y no establece un proceso empático con él, decayendo rápidamente la iniciativa. Existe un programa de alfabetización radial que ha traído mejores resultados, ya que el monitor es un indígena como ellos, pero la tarea pronto decae, porque carece de rudimentos pedagógicos elementales.

Se ha intentado aplicar el método psicosocial de Paulo Freire sin resultados; los métodos del ILV –globales y progresivos– han tenido mayor éxito, también por el apoyo oficial; pero pese al tiempo que lleva, los resultados siguen siendo escuetos. Es notable que la mayor parte de los alfabetizadores desconocen la estructura fonética del quechua, por lo cual no recuperan los saberes previos del educando, ya sea para desarrollarlos o para corregirlos.

Se ha explorado, por moda, el método psicosocial de Freire y así arribar a la palabra generadora. Aquí el autor identifica el proceso de alfabetización y concientización que no son insolubles. Al momento, en el Ecuador no se han logrado situaciones fructíferas con este método, el cual no es desechado por Dubly. La única salida que vislumbra es un consenso nacional para la alfabetización en lenguas vernáculas que tenga como función la vida cotidiana. De ahí se desprenderá la alfabetización y, más tarde, la concientización.

Por medio de una encuesta y un trabajo etnográfico, se exponen las relaciones sociolingüísticas y el proceso educativo en el sur de Perú. Sybille Riedmiller (octubre de 1979, pp. 831-862), consultora alemana para aspectos de sociolingüística en el sur peruano, realiza un diagnóstico escolar. Un primer problema que se

evidencia es el ausentismo y la deserción en la educación básica durante los meses de cosecha que van de abril a julio, y que coincide con la apertura del ciclo escolar. Se diseñó una metodología que cubre los siguientes tópicos: que los contenidos y los métodos empleados tengan relación con el entorno regional; si los contenidos motivan a los estudiantes y si se observa una actitud autoritaria del profesor; si en el proceso enseñanza-aprendizaje se muestra creatividad para resolver problemas, tanto del profesor como de los alumnos; si el profesor muestra habilidad en el manejo del quechua y castellano; y si establece discriminación.

Se levantó una encuesta formal a los profesores y entrevistas abiertas, las cuales se grabaron, persiguiendo información social de la región. Se parte del principio de que la escuela es un espacio de socialización que en Perú tiende a despreciar y discriminar la lengua materna. En los años iniciales 70% u 80% de los niños que ingresan se pueden considerar monolingües, y hay microáreas en donde 100% lo es, ello dependerá de la actividad de los padres. Por ejemplo, los hijos de profesores y comerciantes hablan castellano o lo combinan con el quechua. Los maestros tienen la habilidad del uso del quechua en 70% u 80%, y se registra 20% que tiene manejo del aymara. Una condición identificada es que, efectivamente, hay profesores que han adquirido el quechua como segunda lengua y lo combinan con el castellano, asimismo se encuentran los que pese a haber estado trabajando en núcleos de quechua-hablantes no han logrado un manejo, ni siquiera incipiente, de la lengua. También se presentan profesores aymara-hablantes trabajando en regiones quechuas y viceversa.

Si bien se cuenta con el recurso humano, administrativamente se desperdicia. Por ejemplo, los profesores que manejan la lengua vernácula trabajan en los últimos grados, los monolingües en castellano trabajan sólo en los primeros, situación que debería invertirse. De las observaciones resulta que el castellano es la lengua utilizada en el aula y sólo se emplea el quechua como último recurso. En la encuesta levantada a los profesores, estos manifiestan que utilizan el quechua como la lengua de uso en el aula, situación más que contradictoria.

Un problema sentido por el profesorado se refiere a la timidez de los niños quechua-hablantes, a los cuales se les califica de extremadamente tímidos, que no logran adquirir el español por temor a pronunciarlo mal.

Riedmiller observa serias dificultades del profesor al enfrentarse con nuevos requerimientos en el aula. En lo general, carece de creatividad, lo que refleja una deficiente formación del magisterio. Esta observación se realizó en un momento en el que se estaba efectuando en Perú la Reforma Educativa, para pasar del método sintético al método global de lecto-escritura.

En el mismo sentido, para obtener la alfabetización se utilizan siempre materiales en castellano, no se recurre a textos escritos en quechua. Una de las razones es el desconocimiento del profesor del alfabeto quechua. Los profesores reconocen sus carencias para la enseñanza de las matemáticas y, en especial, la forma en que se imparte la teoría de conjuntos, ya que los conceptos, supuestamente, son difíciles de traducir al quechua.

Frente a las carencias de material didáctico se ha generado creatividad, tanto de profesores como de estudiantes, para abastecerse con sus propios recursos: por ejemplo, arcilla, tapas de botella, deshechos, con los que se enseña la teoría de conjuntos o actividades artísticas y se decora el aula para hacerla más estimulante. El magisterio posee un conocimiento muy somero de lo que es la educación del indio; al preguntarles el tiempo que destinarían a esta actividad, las expectativas que se registran son muy pobres.

Como muestra de la inequidad educativa, las inercias burocráticas que no llevan a ningún lugar, los discursos retóricos inconsistentes y, quizá lo más grave, la delegación de responsabilidades de Estado y de gobierno a instancias extranjeras y confesionales: así tenemos el caso de Guatemala.

Los funcionarios del Ministerio de Educación de Guatemala, Luis Adolfo Juárez Toledo y Reinaldo Alfaro Palacios (abril de 1972, pp. 377-390), inicialmente muestran un somero panorama para una de las lenguas habladas en aquel país. Comentan que, en 1945, se

instala el primer centro de alfabetización en lengua ixil en el departamento de El Quiché. En 1964 se realiza una evaluación que fue negativa y, al año siguiente, se instaló una escuela pro-castellanización de niños y adultos, así como actividades comunitarias. La escuela se enfoca en mejorar las condiciones de vida, aseo, moral y principios cívicos. En suma, hacer del campesino un ciudadano útil.

Se indica que la alfabetización se realiza en lengua materna, para pasar luego al español. Las instancias que participan son: el ILV, la Dirección General de Educación, el Ministerio de la Defensa Nacional, la Cooperativa Americana de Remesas al Exterior y el Instituto Indigenista Nacional (IIN). Este trabajo sintetiza un programa de castellanización emergente para Guatemala y el curso para la castellanización de los hablantes de lengua vernácula.

Posteriormente, Norman B. Schwartz (abril de 1972, pp. 391-412), antropólogo norteamericano de la Universidad de Delaware, relaciona el rendimiento escolar con la comunidad, con la economía local y con la figura del padre en el entorno familiar.

Para un país como Guatemala, es necesario conocer la correspondencia entre indios y ladinos. La autopercepción de la escolaridad es favorable, ya que se cree que con la instrucción se reduce la posibilidad de ser engañado y, a mediano plazo, la escuela contribuye a la movilidad social. El trabajo está realizado en el Petén y, a juicio de Schwartz, se cuenta con una buena infraestructura escolar y con un número adecuado de maestros por alumnos. Parte de la siguiente hipótesis: entre más tiempo pasa el padre en la casa, mayor es la posibilidad de estudio para los niños y esta tendencia se produce más entre los protestantes que entre los católicos. Así, los protestantes logran mayor escolaridad que los católicos. Ello se debe a que el protestantismo, por omitir actividades comunitarias, permite mayor permanencia en la casa.

José Castañeda (abril de 1972, pp. 413-418), director del IIN, recupera la labor educativa como el proceso de construcción de hombres útiles. Para tal caso, evoca el mundo clásico griego y lo quiere aplicar a Guatemala. Abusa de la retórica sin ninguna

relación específica con los procesos educativos de su país y, en particular, de la población indígena.

Lo existente en materia educativa en Guatemala, para bien o para mal, ha sido labor del ILV, quedando en el abandono la formación de recursos humanos propios para afrontar un problema nacional como el educativo. Esto ha provocado una dependencia científica y tecnológica hacia las instancias externas. David F. Oltrogge (abril de 1972, pp. 481-483), misionero del ILV, realiza un informe donde comenta que, en 1952, en pleno gobierno revolucionario en Guatemala, se firma el convenio entre el ILV y el IIN. Para el año de 1972 existen 36 investigadores del ILV que trabajan sobre lenguas vernáculas, la castellanización y la labor social.

David F. Oltrogge (abril de 1972, pp. 485-489) reseña el proyecto Francisco Marroquí en Guatemala, anuncia un programa de alfabetización en lengua materna para 1972. Dicho programa contempla inicialmente trabajar con las tres lenguas principales de las 25 habladas activamente en el país, mam, quiché y cakchiquel. Consiste en una formación de tres años con cursos intensivos en lingüística y, posteriormente, una castellanización.

Es relevante establecer un programa de comunicación para Guatemala, ya que la mitad de su población es indígena, y la mitad de esta es monolingüe en su lengua materna. El programa está pensado para ser dirigido por lingüistas, es de suponer, provenientes del ILV. El proyecto Francisco Marroquín se relaciona con el IIN y con el Ministerio de Educación; pretende ser autosuficiente. El artículo está establecido en futuro, es decir, con buenas intenciones, como un centro de acervo de las lenguas mayences y los distintos campos de la ciencia social y para ser puesto en práctica en los diferentes niveles educativos.

Narciso Cojtí Macario y Martín Chacachi Cutzal (octubre de 1974, pp. 965-972), hablantes de cakchiquel, son parte del proyecto que se desarrolla en La Antigua. Los estudiantes están preocupados por conocer el castellano y su propia lengua que no posee una gramática escrita. Si no se entiende a veces el castellano es por

ser una lengua diferente. Sin embargo, si se les habla en su propia lengua se llegan a comprender, pues así lo hacen los misioneros y los líderes. Las preocupaciones giran en torno a crear libros en sus propios idiomas, esto les permitirá revalorizar sus lenguas, estructurar sus propias gramáticas y, de ser posible, producir libros bilingües.

Las reseñas que se han presentado sobre Guatemala, dan cuenta de la profunda asimetría entre la población de lenguas vernáculas y la sociedad mayor, la ausencia de una política pública permanente por parte del Estado nacional que, efectivamente, logre valorizar las lenguas indígenas y sus usos. En la mayor parte de las ocasiones, lo que encontramos son proposiciones a futuro sin lograr desembocar en el establecimiento de una política sistemática y efectiva que mitigue el profundo abismo social y establezca una relación de equidad entre las lenguas vernáculas y la de prestigio.

Otros proyectos

Una constante en los estados nacionales con contingente indígena es la elaboración de propuestas, las más de las veces sugerentes, pero que se mantienen en el plano de la abstracción sin llevarse a la práctica. Tal como sucede con la propuesta colombiana sobre política del lenguaje. Las conclusiones de la Primera Reunión de Trabajo sobre Educación Bilingüe celebrada en Bogotá (octubre de 1972, pp. 1177-1184) son: establecer que la sociedad colombiana debe tener respeto de los valores y la cultura indígena, fomentar su uso para evitar su extinción, que el bilingüismo sea la vía para la alfabetización, realizar estudios científicos de las lenguas indígenas tratando de arribar a etnogramáticas. A su vez, el magisterio debe ser elegido por la comunidad, un maestro polivalente, establecer una coordinación nacional de entidades dedicadas a la educación en el medio indígena, capacitar a los indígenas para que paulatinamente se hagan cargo de las comisiones y que se respete la propiedad de la tierra indígena.

Si bien se habla de una coordinación de las entidades que trabajarán en la educación para los indios, llama la atención que en estos años (1972) se siga dando reconocimiento a la labor del ILV y a las misiones católicas.

En el caso de Venezuela, los años setenta son el marco para el debate sobre la expansión nacional hacia las fronteras ignotas del país y la educación se contempla como un valioso instrumento para este fin. Sin ponerse de acuerdo sobre la castellanización forzada o un programa que recupere las lenguas vernáculas, Josefina Navas de Laguna (enero de 1974, pp. 209-214) da cuenta de que en 1970 se inicia una campaña para lograr la integración del indígena venezolano. Reseña las acciones que el Ministerio de Educación ha realizado en esta materia. Han empezado a integrar a la educación a niños y jóvenes y alfabetizar a los adultos por medio de la Oficina Central de Asuntos Indígenas. Menciona la formación de profesores en lengua vernácula, pero con énfasis en la castellanización. No deja de señalar a la Federación de Indígenas Venezolanos como mecanismo de reivindicación.

Historiografía comparada

En este apartado se presentan reflexiones teóricas que pueden permitir pensar en una historiografía de la educación indígena y de las influencias que esta ha tenido. Aquí hacemos notar la importancia del quehacer indigenista en Estados Unidos y de las repercusiones y adaptaciones que se producen en contextos latinoamericanos.

La política de lenguaje en Estados Unidos y México ha sido diferenciada, sobre todo en el periodo colonial, pero a partir del siglo XIX se acercan las políticas lingüísticas y los procesos educativos que, si bien siguen siendo diferentes, presentan puntos de toque. En Estados Unidos se ha establecido una historiografía precisa para las políticas indigenistas, incluida la educación. En México queda pendiente formular una historiografía particular, ya que hay políticas específicas de acuerdo con las regiones del país.

El trabajo del educador norteamericano, adscrito a la Universidad de Arizona, Stanley D. Ivie (octubre de 1971, pp. 955-975), es un esfuerzo importante para comparar ambas formaciones sociales en materia lingüística y educativa. Ivie comenta que la educación es una vía de socialización, más no la única. Está al servicio de las políticas del Estado. Existen varias modalidades de educación: segregación, como en África desde el tiempo del *apartheid*; asimilación, como la de Estados Unidos; aculturación, como en México; separatismo, como la experiencia judía; y, por último, esquizofrénica, una combinación de todas las anteriores.

La educación indígena en Estados Unidos tiene cuatro etapas: la primera de 1869 a 1928, que coincide con la asignación de tierras y la intención abierta de destruir la base cultural india y sustituirla por el modelo estadounidense; la segunda etapa, de 1928 a 1940, que implica un proceso de asimilación que consistió en una integración gradual; la tercera etapa, de 1940 a 1970, que se perfiló en una descarga del Estado sobre el problema indígena; la cuarta etapa es la actual.

Una historia del primer periodo se sintetiza en la asimilación forzada: la separación del niño indio de su reservación, para imponerle una vocación y suprimir todo valor tribal. Esto a través del sistema de internados, los cuales tenían una disciplina militar, inglés obligatorio y prohibición del uso de la lengua materna; en fin, civilizar al indio por medio del cristianismo y el alfabeto inglés. Imprimir los valores de la clase media norteamericana, tal como da cuenta el Informe Meriam:⁴ al regresar a la comunidad, el ex-alumno readquirirá rápidamente sus prácticas culturales, no sin un proceso de choque emocional. John Collier toma posesión del Bureau of Indian Affairs en 1933, en el marco de la política rooseveltiana del New Deal, en donde se incluyó un nuevo modelo educativo: la escuela comunal. Es

⁴ Primer estudio moderno sobre la situación de los indios norteamericanos en las reservaciones y su relación con el gobierno. Este estudio dio cuenta de la necesidad de una reorganización de las formas administrativas en las reservaciones con el fin de recuperar la organización tribal. El informe fue publicado en 1928.

un espacio de discusión de los problemas tribales con la asistencia de niños y adultos, pero no funcionó debido a la lejanía entre el hogar y la escuela, como lo demuestra el caso de la reserva navajo.

La Segunda Guerra Mundial irrumpió en las comunidades, provocando su fractura, atrayéndolas a centros industriales en donde el racismo era muy fuerte o incorporando a algunos miembros de la comunidad al ejército. Posterior a esta guerra, la política indigenista giró hacia la desindianización del indio, diluyendo los avances logrados por Collier. En este periodo “la educación indígena debe hacer del niño indio un mejor norteamericano, más que equiparlo simplemente para ser un mejor indígena” (Ivie, 1971, p. 961).

En los sesenta hay una recuperación de las identidades en el contexto del gobierno de Kennedy, del desarrollo económico en las reservaciones, incluyendo una nueva escuela, la cual está pensada bajo preceptos indios. Pero, según Ivie, la escuela indígena se encuentra en contraposición del modelo tradicional estadounidense que busca formar ciudadanos limpios, felices, ambiciosos, orientados al éxito y modestamente inteligentes. En pocas palabras, “normales”. Ivie indica que para los setenta la política educativa, después de un siglo, se encuentra en el mismo punto: la asimilación.

Para el caso mexicano, la educación indígena está aparejada con la escuela rural. Se definen tres etapas: la porfiriana, donde no existió un modelo educativo políticamente claro, en opinión de Ivie; la que va de 1917 a 1933, dominada por los grupos conservadores de la revolución (Carranza, Obregón y Calles); y la de 1933 a 1941, de mayor ímpetu y dirigida por grupos cooperativistas del sur.

La época de 1917 a 1933 es un correlato del porfirismo, por lo siguiente: la terminación del movimiento armado va a implicar la elección de la vía que encaminará el destino del país. Se elige continuar con la vía hispanista, sin cuestionar el modelo positivista francés y el darwinismo social inglés. Así, Vasconcelos, como secretario de Educación, se constituye en un símil del fraile católico del siglo XVI, formando misioneros para llevar su misión cultural a las regiones y localidades donde nunca se había instalado la escuela, con

hermosos textos de los clásicos occidentales. El gran demonio de Vasconcelos era el analfabetismo, contra el cual inició su cruzada.

En 1924 toman el cargo Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, suprimiendo el anterior modelo y pugnando por la Escuela de Acción, dirigida hacia la producción, esta como única salida al hambre secular. La escuela rural, ya en manos de Narciso Bassols, se convirtió en defensora y emblema de la Reforma Agraria. Con la educación socialista hay una reconversión del modelo sobre el destino del país; lo hispano se intenta soterrar y lo indígena se elogia, se valoran las lenguas, se idealiza a lo indio. La educación, ya soportada en John Dewey (1859-1952),⁵ debe ser pragmática, técnica. El indio debe ser aculturado e integrado a la vida económica nacional; pero después de la Segunda Guerra Mundial, el modelo que se impone es el urbano industrial que reduce la importancia de la Reforma Agraria y la llamada educación socialista. Por lo mismo, la escuela rural está en agonía en aquellos años. Con el nombramiento de Aguirre Beltrán como subsecretario de Educación Pública (1970) se esperaba una nueva etapa para la educación de los indios en México.

Ivie intenta mostrar cómo la continuidad y el desempeño educativo son mejores en tanto el control escolar esté en manos de la minoría. Cuando ha estado en manos del grupo dominante la intención es diluirlo. En cuanto la educación se use como asimilación de la minoría, el resultado será que la minoría estará destinada a ocupar los estratos más bajos de la sociedad. Con gobiernos conservadores, la tendencia será la asimilación total, en tanto que con gobiernos liberales otorgarán ciertas canonjías, es decir, cierta libertad en la aculturación. Por último, menciona que cuando todo cambia, nada cambia, como una vuelta de 360 grados.

El artículo de Stanley Ivie resulta muy sugerente, ya que establece una historiografía del proceso educativo para el medio indígena,

⁵ Vigoroso reformador educativo norteamericano, que intenta destacar los derechos civiles en el proceso educativo, ya que con ello suponía que se fortalecería la democracia. La escuela mexicana moderna, a partir de Cárdenas, se soporta en John Dewey.

pero no sólo ello. Da cuenta de un paralelismo entre el proceso educativo norteamericano y el que se realiza en México, incluido el periodo posrevolucionario, al cual la historia oficial mexicana siempre muestra como una gran originalidad. Sin embargo, aquí se expresan las influencias de la teoría y práctica educativa de Estados Unidos.

Sin duda, en el caso de Estados Unidos los proyectos logran tener una concreción, en gran medida por la mayor capacidad en infraestructura y por más continuidad en los planes. Así se presenta la construcción de un establecimiento educativo navajo que tiende a la formación de oficios para los indios y su posibilidad de continuar en la universidad. La reserva navajo es la más grande de Estados Unidos, con 15 507 992 acres; comprende los estados de Arizona, Nuevo Mexico y Utah. Desde 1948 los indios ejercen el sufragio y desde 1954 tienen calidad de ciudadanos. Los habitantes de las reservas son objetos de la tribu y la nación, no del Estado.

El norteamericano William Short (abril de 1973, pp. 431-446), de la Universidad de Nueva York en Albany, realiza una contribución para la historia del grupo navajo, con una descripción sobre las condiciones generales del desarrollo humano para dicha población, en donde menciona que su instrucción es de cinco años, la expectativa de vida es de 43 años de edad, tienen tres veces más tendencia a los accidentes que la población nacional, sus viviendas están por debajo del mínimo aceptable para la población blanca y su medio ambiente es por demás hostil. Pese a ello, Short, reivindicando el autodesarrollo navajo, muestra que hay prominentes hombres de negocios indios, pero también aquellos que se han inclinado por el alcoholismo y el suicidio.

A los navajos o *dines* se les puede considerar como uno de los grupos más tradicionales de Estados Unidos. Han logrado conservar su lengua y, pese a múltiples contactos con otros grupos indígenas, españoles, mexicanos y norteamericanos, mantienen una religión propia. Es sólo hasta el siglo XX que han tenido cierta influencia del cristianismo. En 1848, México pierde la soberanía del

territorio que ocupan los navajo y la beligerancia la sostienen ahora con la población anglosajona. Hasta 1868 se firma un tratado en donde los navajo quedan despojados de sus mejores tierras. Durante este tiempo la exclusión es la regla y no es sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial que hay una preocupación por la educación hacia la tribu navajo. Es hasta 1968 que el Concejo Tribal Navajo crea el Navajo Community College, con el fin de tener una orientación para adaptarse a una sociedad industrializada.

La finalidad central del Navajo Community College es el estudio de la historia y cultura navajo, adicionalmente, una preparación para ingresar a la universidad. Dentro de las asignaturas mencionadas por Short se encuentran: soldadura, historia, ciencias sociales, enfermería, economía del hogar, idiomas, estudios secretariales, diseñador o dibujante y matemáticas. Una virtud que se le puede encontrar a esta innovación educativa es su flexibilidad en el horario y el calendario, no exige fechas rigurosas ni tampoco tiempos definidos de inicio y conclusión, es el alumno quien los va construyendo. Por otro lado, la mayor parte de los estudiantes están becados por parte del gobierno federal.

El trabajo siguiente muestra la diversidad lingüística en Estados Unidos. Menciona algunas políticas educativas erráticas, pero se centra en la consolidación de proyectos de educación superior para los indios de Norteamérica y en la diversidad profesional que están teniendo. Los indigenistas pertenecientes a la Oficina de Asuntos Indígenas de Estados Unidos, Dave Warren y Harry Berendzen (Warren y Berendzen, octubre de 1976, pp. 753-773), enuncian que en el censo de 1970 se registraron 827 000 indios norteamericanos en territorio estadounidense, repartidos en 500 tribus y con 100 o 150 lenguas diferentes, desde los navajo con 180 000 hasta el grupo quillayute de no más de 100 personas, en el estado de Washington. La población india en Estados Unidos se encuentra distribuida de este modo: un tercio en territorio reservado, otro tercio en territorio rural no reservado y un tercio más en las urbes, esta última modalidad es la tendencia. A inicios del siglo XIX se procuró que

los indios conocieran las primeras letras y la aritmética, esta función estuvo en manos del gobierno federal y de misiones religiosas, otorgando el primero un financiamiento a las segundas, el cual era llamado fondo de civilización.

El siglo XIX implica un doloroso desplazamiento hacia tierras ignotas para los indígenas, a ello se suma el establecimiento de los internados. Los autores mencionan el tristemente célebre internado Carlile, que funcionó en Pennsylvania. Este tuvo como función, durante más de 50 años, la pérdida de la identidad étnica, la enseñanza exclusiva en inglés y el aprendizaje de los valores norteamericanos. Esto se enlazó con un proceso de dilución de los territorios indios, al incentivar la privatización de la propiedad y el debilitamiento del gobierno indígena.

En 1928 se presentó el Informe Meriam que sugirió suspender las políticas indigenistas lesivas. En 1933 John Collier dirige la Oficina de Asuntos Indígenas y revierte diversas políticas, especialmente la educativa, proponiendo un *curriculum* soportado en la cosmovisión indígena. Se revaloran las lenguas indias y el Congreso aprueba un presupuesto jugoso para la educación que se termina con el inicio de la guerra. En los años cincuenta, los alcances logrados por Collier tienen fuertes retrocesos hasta la administración Kennedy.

Warren y Berendzen hacen notar la falta de continuidad de los programas educativos, debido a los cambios en la administración. La tendencia ha sido a homogeneizar el sistema educativo, inculcando los valores de la sociedad norteamericana, lo cual ha traído una revalorización de lo indígena, un tanto a contracorriente. El ingreso de indios a las universidades no rebasa 1% de la población escolar, pero finalmente están incorporándose a la educación superior. Dentro de los indios que han ingresado, se destacan los administradores en educación –unos 90–, que iniciaron su entrenamiento en 1970 y se espera que al menos la mitad logre el doctorado. Otro programa que tiene demanda es el entrenamiento en legislación, y mantiene un número de egresados de 20 especialistas

en legislación indígena por año. Uno más es la formación de maestros en diferentes niveles.

Para la década de los setenta está establecida la Universidad Comunal Navajo y dos más con este mismo carácter en Dakota del Sur. Existen otras opciones educativas como médico, ingeniero electrónico, museógrafo, pero con menor demanda, que se imparten en diversas universidades, entre ellas, en el Instituto Politécnico Indio. Especial atención está teniendo la educación preescolar y básica. Las escuelas están siendo supervisadas por un concejo indígena articulado al gobierno federal.

En este trabajo es de hacer notar que en Estados Unidos las políticas públicas en materia educativa destinadas a la población originaria han tenido como correlato la creación de instituciones, desde la educación básica hasta la universitaria, logrando cierta consolidación en los años setenta. En el caso de América Latina, las universidades destinadas a la población indígena llegan 30 años más tarde, y el *currículum* está diseñado más a actividades de orden administrativo que a la formación para adquirir habilidades técnico-científicas.

El doctor Aguirre Beltrán (octubre de 1973, pp. 1003-1017), durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), se hace cargo de la educación indígena a dos niveles, como director del INI y como subsecretario de Educación. En ambas funciones crece la infraestructura educativa y se forma, sin exagerar, un ejército de maestros bilingües y promotores culturales. Con ello se genera un repunte en la educación indígena. Aguirre Beltrán establece toda una disertación para justificar la expansión y la creación de nuevas instancias administrativas desde la Dirección General de Culturas Populares. Se centra en el concepto de *popular*, distinguiéndolo de la cultura de élite y, con ello, sustenta el surgimiento de instancias burocrático-administrativas como la Dirección General de Educación Fundamental, que capacita para el trabajo; la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Rural y la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Urbano.

Aguirre Beltrán recupera los conceptos de educación formal e informal y esto le sirve de argumento para enfatizar sobre la educación extraescolar, no sin antes mencionar que en un país en vías de desarrollo los aportes extraeducativos (casas de cultura, museos, teatros, sociedades literarias, deportes) son considerados un lujo y no forman parte de los presupuestos gubernamentales. Aguirre Beltrán pretende revertir esta situación.

En un informe administrativo se presentan las actividades de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), que muestra la intención de crear oficios y promover la aculturación. Esta práctica se realiza en los internados indígenas. El antropólogo Raúl Rodríguez (octubre de 1973, pp. 1019-1029), como director de dicha institución, comenta que en 1963 se acordó formar el Servicio de Promotores Bilingües que alfabetizarían en lengua materna, de acuerdo con un sinnúmero de recomendaciones internacionales. En 1973 la DGEEMI-INI tenía 4 234 promotores y 1 868 maestros bilingües y, para estos años, estaban por aprobarse más de medio millar de nuevas plazas.

Los Centros de Integración Social tuvieron como antecedente la Casa del Estudiante Indígena que fue cerrada por ser inoperante. Se crearon los Internados Indígenas en 1928, que tenían la función de capacitar para el trabajo dentro del contexto del individuo y de su grupo. Así se enseñan oficios como la herrería, la carpintería y la albañilería, que tenían como función promover la aculturación.

Uno de los productos que surgen de la crítica al modelo monocultural es el reconocimiento de que amplias regiones en el país tienen un carácter pluricultural y multilingüe. El proceso educativo debe, necesariamente, contemplar este hecho histórico si es que se quiere lograr que el castellano sea una lengua vehicular en situación de simetría con las lenguas vernáculas.

La influencia de Mauricio Swadesh es relevante en el quehacer lingüístico en México. Esto se expresa a través de su esposa, la lingüista Evangelina Arana de Swadesh (abril de 1976, pp. 347-358),

para ese entonces funcionaria de la DGEEMI, quien propone una serie de principios que guíen la labor educativa. Evangelina Arana nos recuerda el principio pedagógico de que se van a obtener mejores resultados empleando el conocimiento y el entorno del educando, y en ello se encuentra la lengua. La enseñanza debe realizarse en la lengua del grupo en el que se trabaja. Además de introducir la lecto-escritura, serán pertinentes otros conocimientos: matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

Otra recomendación de la lingüista es elevar a materia de estudio el carácter multicultural y plurilingüe de México y no sólo en relación con el pasado, sino respecto a la dinámica que estos grupos tienen en el México contemporáneo. Se trata de vencer las dificultades, incluso de orden psicológico, que implica la lecto-escritura. Si se logra que un indígena escriba su pensamiento y, al leerlo le es claro, tendrá una muy grata sorpresa y le otorgará a su lengua una dimensión de importancia. Una de las grandes resistencias para lograr innovaciones en este terreno es el maestro graduado, quien considera que su estatus ya no le permite hablar en lengua vernácula.

Es importante promover el uso de la lengua nativa porque es asiento de la identidad, una identidad que la otra sociedad no va a otorgar. Estas recomendaciones deben orientarse a establecer políticas para toda la población y, en el caso de las diferencias de lengua y las variaciones dialectales, se debe de regionalizar la actividad educativa.

A partir de las premisas mencionadas, Evangelina Arana de Swadesh (octubre de 1973, pp. 991-1002) detalla el proceso de alfabetización en castellano con la intención de recuperar la lengua materna y utilizar este idioma como lengua vehicular. Al respecto relata su experiencia en la mixteca oaxaqueña.

Doña Evangelina Arana describe la situación de los mixtecos de la costa, en donde registra que en 1954, prácticamente la totalidad de la población mixteca era monolingüe. Pese a haber sido conquistados a finales del siglo XVI y tener asentamientos mestizos de importancia, como Jamiltepec, la influencia sólo fue de orden

comercial. El magisterio que ha actuado en la región desconoce la lengua y las formas de vida indígenas. En los años setenta el INI trató de incorporar promotores que tuviesen prestigio en la comunidad y conocieran la dinámica y la lengua indígena.

Arana reseña la formación de promotores y las grandes dificultades para convencer a los jóvenes de ingresar a la promotoría. Dentro de las dificultades están las deficiencias en el manejo de la lengua de prestigio y su falta de capacidad para el uso de las matemáticas, en tanto pensamiento abstracto. Sin embargo, reporta que los jóvenes que se encontraban en el programa eran vivaces y de gran tenacidad; es decir, no descansaban hasta lograr su meta. En la región son evidentes los dos rasgos que caracterizan al indio: el vestido y la lengua. Una de las labores es incrementar el aprecio por ellos mismos y demostrarles que su lengua, su vestido y su cultura son de igual nivel que aquellos de la cultura nacional.

Describe la formación de 105 muchachas hablantes de 11 lenguas para capacitarse en la promotoría. En este proyecto participaron El Colegio de México (Colmex), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el ILV, posteriormente, esto dio pie a la creación en 1969 del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO). Aquí la función fue presentar textos en español para la lecto-escritura e identificar los problemas que se tienen en el manejo de las lenguas vernáculas.

En el IIISEO se priorizó contar con una matrícula de estudiantes mujeres indígenas y otorgarle a la enseñanza un carácter multicultural y plurilingüe. Este fenómeno sirvió para mostrar los rasgos familiares de una con otra, los innumerables préstamos del náhuatl, y muy pronto las estudiantes comenzaron a expresarse en sus lenguas, mostraban interés por aprender fórmulas de las lenguas o dialectos de sus amigas y se preocuparon por comunicarse en una lengua vehicular, el español, procurando siempre superar los errores que encontraban en sus compañeras.

Doña Evangelina tiene la esperanza de que, algún día, en México se atienda a la población indígena dentro de sus características y

pueda tener acceso a la educación superior sin dejar de ser indígena. Es interesante dar cuenta de que el programa en el que se inscribía la autora tuvo como emblema a la mujer, en este caso, a jóvenes indígenas, con la finalidad de formarlas como agentes de cambio.

María Luisa Acevedo Conde (julio de 1978, pp. 701-738), investigadora del INAH, realiza un balance, no muy afortunado, de la experiencia regional que significó el IIISEO. Acevedo Conde entiende a la comunidad indígena como una entidad aislada, con autoidentificación. Hace referencia a la República de Indios y a la República de Españoles, que mantuvo aislada a la comunidad originaria, situación que prevaleció hasta el siglo XIX, pese a la Independencia y continuó en el porfiriato. Para la investigadora del INAH, será hasta después de la revolución que la población indígena cobrará interés, con la creación de las misiones culturales y las escuelas rurales, pero sin grandes logros. Será hasta 1948, con la fundación del INI, que se sistematiza una política de integración, misma que, 20 años después, entrará en crisis. La investigadora nos remite a una historiografía común del indigenismo.

Acevedo Conde se refiere al estado de Oaxaca, entidad que alberga un alto porcentaje de población indígena monolingüe, aún marginada del desarrollo nacional, esto en 1969. Ese mismo año se crea el IIISEO con la finalidad de generar mejores canales de comunicación entre la población indígena y la mestiza, inscribiendo a 40 jóvenes en una escuela de promotores. El personal se constituyó por sociólogos, antropólogos, pedagogos y lingüistas.

El perfil del promotor debe ser el de un agente para el cambio social que intervenga en la comunidad, considerando un carácter regional. La formación del promotor implica el conocimiento de las agencias de desarrollo nacional y regional, a fin de que canalice los recursos a su disposición, sean naturales, técnicos y humanos.

El promotor debe tener ciertas características: inteligencia, conocimientos de la lengua en que actúa y de la lengua vehicular, disposición para el trabajo y empatía con la comunidad. El plan de trabajo para la escuela de promotoría se constituyó en cuatro áreas:

materias básicas, materias complementarias (enfáticas en lectura y redacción), elementos lingüísticos y conceptos sobre el cambio social y económico; además de prácticas de campo. La promotora consistió en tres niveles: mejoramiento rural, castellanización e integración. Para 1974 el estado de Oaxaca ya contaba con más de 400 promotores en 335 comunidades.

Los promotores tuvieron obstáculos como su corta edad, lo que implicaba poca experiencia y la falta de aceptación dentro de la comunidad; por otra parte, se les obligaba a respetar el sistema de cargos; en lugar de coordinarse con los promotores, el magisterio adscrito los encontró como competidores y los bloquearon; la burocratización de las agencias de desarrollo regional y nacional que, de manera tardía, otorgaba recursos, o no los suministraban; además de los intereses de los cacicazgos locales y regionales por evitar cambios y mantener el *statu quo*. Sin embargo, Acevedo Conde considera dos aspectos positivos en la mejoría de la comunidad: la salud pública y la castellanización. La autora registra que, para 1974, el IIISEO dio un viraje y restringió su actividad de formación de promotores para el mejoramiento rural y los programas de castellanización. A pesar de ello, es la primera vez que en Oaxaca se registran educadores con soporte técnico-pedagógico para la enseñanza de las lenguas vernáculas; pero el IIISEO dejó de ser una instancia de coordinación.

La evaluación que Acevedo Conde realiza sobre la actividad del IIISEO es diferenciada. De un lado están aquellos promotores que provienen de las comunidades más alejadas, los cuales tienden a abandonar rápidamente su estatus indígena; del otro lado, aparecen aquellos que han logrado revalorar su lengua materna y reivindicar su carácter indígena.

Entre los primeros, el problema es complejo ya que se tiene que contar con una identidad étnica a fin de evitar que el joven ingrese a la estructura de clases y tenga ese comportamiento en su propia comunidad. Sin duda, la experiencia del IIISEO fue importante para el estado de Oaxaca y constituye un hito en el indigenismo, pero como tantos otros proyectos ha sido olvidado.

En el marco de la Reforma Agraria, durante el gobierno del general Juan Velasco Alvarado, en Perú (1968-1975), el aspecto educativo fue relevante, más aún cuando el quechua se elevó constitucionalmente al rango de lengua oficial. El antropólogo de ese país Héctor Martínez (abril de 1973, pp. 539-560), efectúa un inventario de escuelas y tipos de estudiantes, subraya los datos del ingreso de población indígena campesina a la educación superior.

Así mismo, elabora una relación de las escuelas indígenas reconocidas y de cuántos maestros existen y a cuántos alumnos atienden. A la vez, va a tratar de identificar al estudiante de secundaria (o universitario) que se está constituyendo en un nuevo fenómeno en el país. Cuando se presentan condiciones favorables, la población indígena ingresa a la formación profesional, sin mayor problema que aquellos de orden económico. Pese a los avances que un ambiente político favorable podría tener para la población, estos indicadores nos muestran que la tendencia sigue seleccionando a los varones por encima de las mujeres para acceder a los ámbitos escolares formales.

Para el caso de México, quién mejor que el director general de la DGEI, y polémico antropólogo Salomón Nahmad Sittón (abril de 1982, pp. 203-220), para presentar un panorama histórico de la educación indígena y de los cambios de rumbo que ha sufrido. Aquí se reconoce la falta de cobertura y la ausencia de materiales en las lenguas vernáculas. Si bien, a nivel oficial se establece la educación en lengua materna, lo que en la práctica sucede es la castellanización y el rápido deterioro de las lenguas originarias.

Nahmad Sittón calcula en 8% la población indígena total de México, algo más de 5 000 000 de habitantes, cifras conservadoras de 1982. Una característica de la población indígena es su marginalidad, que los obliga a un aislamiento social y cultural y a padecer falta de servicios, incluido el educativo.

Nahmad realiza una historiografía desde 1915 donde se señalan las misiones culturales, la Casa del Estudiante Indígena, los internados, el apoyo fundamental que realiza Cárdenas en materia

educativa, la creación de la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI), e incluso, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), así como la organización del Primer Congreso Indigenista Interamericano, cuyas recomendaciones más tarde las recupera la UNESCO para que el educando sea instruido dentro de su cultura y respetando sus rasgos de personalidad.

En 1946 desaparece la DAI y es absorbida en sus funciones por la SEP sin mayores alcances. En 1962 el postulado era la homogeneización cultural y política del país. En 1963, desde el INI, se demuestra el avance de una educación bilingüe y bicultural y se establece que esta sea la base para el medio indígena. El primer espacio donde se puso a prueba esta política fue en los años cincuenta, en los Altos de Chiapas, mostrando una mayor aceptación hacia el maestro bilingüe con cierto arraigo en la comunidad.

Nahmad reconoce la ausencia de un cuerpo de lingüistas y pedagogos capaces de llevar a cabo esta política. En 1971 se reorganizan los servicios educativos para el medio indígena en la DGEEMI, teniendo como mira la educación bilingüe y bicultural entendida esta última como el entorno social en el cual se debe llevar a cabo la labor educativa. Para 1980 ya funciona la DGEI, que cuenta con 13 874 promotores culturales y maestros bilingües.

Para Nahmad, se requiere formar indígenas lingüistas recuperando la mayor parte de las lenguas que se hablan en el país, hacer un esfuerzo por obtener la cobertura total, rescatar el acervo cultural de los grupos indígenas, propiciar un programa de asistencia técnica de los propios egresados de la educación indígena y generar la tendencia hacia una formación profesional de los indígenas en el país.

Si bien la emergencia del movimiento indígena en Estados Unidos tuvo gran fuerza en los años setenta –en alianza con el movimiento negro y con reivindicaciones de otras minorías como los chicanos– en poco tiempo entró en declive. Esto pese a haber logrado un reconocimiento en el contexto de las reivindicaciones de los derechos civiles. A partir del trabajo del antropólogo de la

Universidad de York, John A. Price (enero de 1985, pp. 223-247), se muestra la falta de interés por recuperar, a nivel de la educación superior, al Movimiento Indio Americano y un estudio sobre sus identidades.

En Estados Unidos comienza a existir una oferta educativa a nivel universitario y la presencia de órganos de difusión de instituciones que trabajan sobre situaciones indígenas. Sin embargo, la matrícula para estudios sobre aspectos indígenas en Estados Unidos es menor que las ofertas sobre Asia y África, lo que al mismo tiempo indica un menosprecio sobre la realidad de los grupos étnicos originarios de esta nación.

Este artículo es un inventario de iniciativas curriculares, tanto en universidades como en colegios sobre educación indígena, a nivel de investigación y de diseño curricular. La primera iniciativa surgió en la Universidad de Arizona, en 1959, y de ahí se fue expandiendo al oeste de Estados Unidos. Price hace notar que el tratamiento antropológico y pedagógico se gesta en las universidades políticamente más sensibles. Los estudios indígenas de corte pedagógico logran crear un órgano de discusión, *Journal of American Indian Education* (1962), otra revista es *Indian Voices* (1963). Price nos reseña proyectos y esfuerzos editoriales hasta la década de los ochenta sobre los estudios indigenistas.

Price consulta la revista *American Anthropologist* y mide porcentajes del interés de los estudios de la antropología para la población indígena de Estados Unidos. Este es muy alto para las primeras décadas del siglo XX y decrece entre las décadas del cuarenta al ochenta. El interés de cursos sobre historia indígena y asuntos indígenas ha disminuido dentro de las universidades. Por otro lado, los intelectuales indígenas rechazan el quehacer de los antropólogos, ya que señalan que estos no recuperan de manera precisa su sentir y su cultura. Este rechazo adquiere formas de protesta y tiene un carácter de censura a la investigación realizada por no indígenas.

Uno de los resultados de la investigación de Price, es que en los departamentos de Ciencias Sociales e Historia de las universidades

norteamericanas, es más amplio el abanico sobre pueblos y culturas fuera de las fronteras de Estados Unidos que de los grupos étnicos originarios de este país.

De acuerdo con su demografía, Bolivia contiene, proporcionalmente hablando, el mayor contingente indígena de entre los países americanos y es a partir de un sinnúmero de propuestas, producto de la movilización social, que en este país andino se ha logrado establecer una reforma educativa con resultados favorables para la población indígena. Bolivia es con seguridad el país que ha logrado mayores avances en el terreno educativo para su población originaria, elevando las lenguas indígenas a una situación de dignidad. Este proceso no está ausente de descabros. Sería muy difícil pensar la desaparición del aymara y del quechua del escenario nacional boliviano, no es así con el resto de las lenguas vernáculas, que sí se encuentran en peligro en el oriente del país. En parte por ser lenguas minoritarias y no contar con los apoyos suficientes para su despliegue. Más de 60% de la población en Bolivia habla alguna de las 32 lenguas vernáculas o es bilingüe. El índice de ruralidad es uno de los más altos del continente, con 55 por ciento.

Posterior a la Revolución de 1952, la política lingüística boliviana –inspirada en el indigenismo mexicano– fue la homogeneización hacia el castellano, con la escuela como instrumento para este fin, se mostró el carácter etnocentrista de su clase dirigente en el actuar con los grupos del oriente. Al igual que en México, se recurrió a los servicios del ILV para alfabetizar y cristianizar. Después de duros periodos de dictadura, en 1982, se constituye la Unidad Democrática Popular (UDP) y con ello la reivindicación de derechos étnicos, lingüísticos y culturales. A diferencia de otros países, en Bolivia se logra legislar al respecto, a partir de dirigentes de organizaciones populares y sin recurrir a académicos o políticos profesionales.

La movilización popular fue notable tanto en su capacidad de acción como en su elaboración de propuestas. En 1990 se produce una manifestación por territorios ancestrales que se denominó Marcha por el Territorio y la Dignidad.

Desde la década de los ochenta se presenta en Bolivia un replanteamiento sobre su futuro. En 1994 se revisa la Constitución Política reafirmando el carácter diverso del país, pero añadiendo el derecho al usufructo de los recursos naturales y el reconocimiento a sus organizaciones políticas y sociales. Bolivia ratificó el Convenio 169 de la OIT y, en términos jurídicos, reconoce los conceptos de pueblo y territorio, sustituyéndolos por los de grupo y tribu, y diferenciando tierra de territorio.

Para el sociolingüista Luis Enrique López (julio de 1995, pp. 9-22), otra medida nodal ha sido la emisión de la Ley de Participación Popular, la cual reconoce autoridades originarias y es una vía democrática y eficaz para la descentralización, ya que los recursos van directo a los municipios y estos y sus autoridades pueden intervenir en la planificación y ejecución de obras, con ello se promueve la lengua y la cultura y, además, se tiene acceso a la administración pública.

En este mismo año se reforma la Ley de Educación y se da paso a la Ley de Educación Intercultural Bilingüe. Con ello se reconoce el carácter heterogéneo del país y es de esperar que se fracturen las asimetrías y se logre consolidar un país multicultural, plurilingüe y multiétnico. Con la reforma educativa se garantiza la educación bilingüe durante ocho años y se deja abierta la posibilidad para continuarla a nivel superior. Así también, se contempla tener un sistema educativo de mantenimiento en la lengua materna.

Se debe considerar el mosaico sociolingüístico en una situación en la cual no se cuenta con materiales ni maestros debidamente capacitados para las enseñanzas de lenguas nacionales, se tratará de evitar la experiencia de Perú, del general Alvarado, que elevó el quechua a nivel obligatorio y fue un fracaso. De ahí que se potencien las iniciativas ya existentes en varios espacios educativos.

Con estas modificaciones de ley se trata de fundar una Bolivia diferente en donde la pluralidad no se considere obstáculo y la diversidad sea una potencia. Luis Enrique López, en calidad de responsable de la reforma educativa, se pregunta si Bolivia llegará

a ser un país bilingüe. Bolivia ha experimentado una suerte de revolución cultural donde las lenguas vernáculas, sobre todo las andinas, tienen un lugar cada vez más predominante en el escenario nacional y, en consecuencia, en el educativo.

El panorama que ofrece este consultor peruano, ha ido en incremento en Bolivia, al grado de que, en términos de su conformación constitucional actual, es un Estado plurinacional.

Este apartado tiene la intención de mostrar el desarrollo histórico e historiográfico de procesos educativos en distintas latitudes. Se destaca el desarrollo que se ha presentado en Estados Unidos, en México, la experiencia mexicana en Oaxaca y, por último, el interesante proceso político que ha desembocado en dinámicas educativas que pueden llegar a ser ejemplares en Bolivia.

Así se da cuenta de proyectos que se inician con entusiasmo, cobijados por coberturas políticas, pero que son de corta duración, sin mantener una continuidad y entrando en el olvido por la inacción presupuestal y la falta de seguimiento político de instancias superiores estatales. Los proyectos que se despliegan para las comunidades y regiones indígenas no sólo no se registran en las historiografías educativas nacionales, sino que tampoco logran la relevancia social requerida. En consecuencia, su desaparición no hace menor mella en los procesos de cambio social y no intervienen de manera decisiva en una mejoría de las condiciones de vida. La historia, sobre todo del siglo XX, ha mostrado que la exclusión hacia los pueblos originarios es una constante en la mayor parte de las ocasiones.

Proyectos inconclusos

Como tantas otras intenciones en el desarrollo del quehacer de las ciencias sociales en nuestros países, lo que liga a este subtítulo es el carácter efímero de los proyectos, o bien, el mantenerse sólo en mera propuesta. Como se ha indicado en otros espacios, es un incoamiento, es decir, que, al igual que en el terreno jurídico, se sabe

cuándo inicia un juicio –en este caso un proyecto–, pero nunca se sabe cuándo finalizará y, por regla, se mantiene sólo el inicio. En *América Indígena* se lograron abrir espacios de discusión sobre proyectos culturales.

En los años setenta surgen un buen número de instituciones dedicadas al quehacer antropológico y educativo. Ello como respuesta a la pérdida de legitimidad del Estado mexicano frente a los acontecimientos de 1968. La Dirección General de Culturas Populares (DGCP) logra una experiencia interrumpida de formación de promotores, así lo reseña Marina Anguiano, funcionaria de esa dirección en este periodo.

Anguiano resalta la ausencia de representatividad de los pueblos indígenas de México, en las reuniones académicas y políticas, pero ya para finales de los años setenta, en los congresos de ambos órdenes, son nutridas las participaciones indígenas. En 1975 la Confederación Nacional Campesina (CNC) convoca en Janitzio, Michoacán, a un congreso indígena y de ahí surge el Concejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) con sus respectivos Concejos Supremos. Además de este último, la autora hace mención de otras organizaciones como la Alianza de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), ambos organismos con fuertes ligas con la CNC, que es parte del aparato político del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

En adelante, se irán conformando congresos Indígenas organizados por el CNPI, cuyas demandas giraron en torno al apoyo a la producción, salud y educación en lengua indígena. El segundo congreso se realizó en 1977, en el Centro Ceremonial Mazahua. El tercer congreso se llevó a cabo en la Ciudad de México, en el Auditorio Nacional, planteando una mayor penetración del CNPI en el campo mexicano. De ahí surgieron cuatro puntos centrales: tenencia de la tierra, educación, explotación de recursos forestales y agropecuarios y créditos y comercialización. Ya para 1979 se demandaba la creación del Instituto de Lenguas Indígenas.

En 1964 se creó la figura del promotor cultural bilingüe, llegando a una nómina de 20 000 promotores. Para Marina Anguiano,

de ahí surge la intelectualidad indígena. En 1976 se formaliza la ANPIBAC y sus propuestas giran en torno a la necesidad de crear un Instituto Lingüístico Mexicano -mismo que no se constituyó- y generar conocimiento en torno a la lengua y cultura de los diferentes grupos étnicos en el país, sin desconocer que forman parte de la estructura de clases, de modo que etnia y clase social van a conformar un nuevo discurso para entender los problemas indígenas.

Lo anterior le sirve de preámbulo a Anguiano para mencionar la actividad de la Dirección Nacional de Culturas Populares de la SEP, en el sur de Veracruz, en donde a un público indígena diverso se le ofreció un curso de etnografía, promoviendo la etnohistoria regional, procesos productivos y diversos aspectos lingüísticos. El curso duró ocho meses y se produjeron distintos materiales: programas radiofónicos, expresiones musicales, dancísticas y plásticas, generando promotores de la etnicidad.

La experiencia de culturas populares fue criticada desde el INI, pues se observó la posibilidad de que se formara un cuerpo de burocratas y no de promotores de una cultura esencial. No sabemos qué hubiera sucedido después, ya que el proyecto inicial quedó trunco. Laura Collin y Félix Báez-Jorge (julio de 1979, pp. 587-599), funcionarios del INI, no ofrecen amplias posibilidades de cambio a los etnólogos y antropólogos, parafrasean a Lévi-Strauss cuando los califican de “astrónomos” del universo en el que se encuentran, y de una gran incapacidad para entender la situación del entorno en su intersubjetividad personal. No sin exageración, plantean que el papel del antropólogo desemboca en informes para el aprovechamiento de empresarios y políticos, cuya intervención consiste, de nuevo, en la invasión y el despojo.

El planteamiento anterior es en relación con la nueva política indigenista que, en apariencia, percibe la autodeterminación de los pueblos indígenas, y muestran el caso de Acayucan, Veracruz. Realizan una evaluación del programa entre el INI y la DGCP de la SEP, reseñando avances relevantes en el despliegue de habilidades etnográficas, la capacidad para diferenciar estructuralmente

el castellano como lengua vehicular y las lenguas vernáculas y elementos de difícil medición como es la adquisición de una conciencia étnica.

A diferencia de los promotores culturales de Aguirre Beltrán, cuya labor es la aculturación, los promotores de Acayucan son generadores de la propia cultura. Sin embargo, tratando de recuperar a Georg Lukács, Collin y Báez-Jorge advierten del peligro de caer en posiciones nativistas, que las más de las veces representan el aislamiento, quedándose el grupo en cuestión en una conciencia *en sí* y no logrando la conciencia *para sí*, cayendo también en la posibilidad de que los promotores se constituyan en simples recopiladores de información, persiguiendo un tanto de cuartillas para poder cobrar su sueldo o burocratizarse. En sí, el riesgo reside en formar auxiliares de científico sin conciencia. El papel del antropólogo debería consistir en propiciar discusiones constantes con estos técnicos (proyecto de ideólogos), para conocer el desarrollo de las comunidades a nivel regional.

La educación ha sido una disputa y más aún cuando los resultados se traducen en deserción escolar, ineficiencia terminal, simulación, abusos por parte del magisterio hacia la población con la que trabaja y un escenario de inequidad. En tal sentido, se levantan voces de denuncia, pero también de propuesta por parte de los antropólogos y del magisterio indígena que comienza a organizarse étnicamente, lo que podría constituirse en una esperanza para que, efectivamente, el proceso educativo se genere en la lengua vernácula. Sin embargo, esto quedó al nivel de planteamiento y, al cabo de los años, la burocracia sindical y oficial demostró ser más fuerte que las propuestas hacia la población indígena.

Margarita Nolasco (julio de 1978, pp. 541-567), antropóloga mexicana vinculada en ese tiempo al IIISEO, se plantea la educación como una vía para arribar a la integración, entendida como la equidad para equipararse a la sociedad nacional. En su colaboración, Nolasco opone dos conceptos: marginación e integración. Entre ambos existe una gradación. La marginación es no consumir, no participar

en la vida política y social nacional, no poseer valores físicos y metafísicos de la nación; y la integración significaría un proceso de unidad continuo de producción y consumo, de utilización de bienes y servicios nacionales y de participación en la vida política nacional. Los principales indicadores son: dispersión de población, diferenciación cultural, lenguaje diferenciado, ágrafo – con el cual no es posible la comunicación– y carencia de servicios públicos. Para Nolasco, dominación, explotación y marginación siempre van a acompañar a los indios de América.

Nolasco registra para el estado de Oaxaca 117 lenguas indígenas, regionalmente sobrepuestas unas con otras. Asimismo, consigna que entre 1970 y 1975, cerca de la mitad de la población oaxaqueña mayor de 10 años es analfabeta. En los nuevos proyectos se trataría de fomentar el uso del castellano como *lingua franca* sin pretender sustituir a la lengua materna y reivindicar esta como un valor étnico nacional. Con estos aspectos se iniciaría un proceso de reducción de la marginalidad. La propuesta de Nolasco recupera la experiencia del IISEO.

El antropólogo, profesor e investigador Ricardo Ferré D'amaré y el funcionario del INI Félix Báez-Jorge (julio de 1978, pp. 695-700), proponen una nueva forma organizativa de la educación para el medio indígena, reconociendo la pluralidad lingüística y la diversidad étnica, que no solamente se generan en México. Si bien en nuestro país se ha oficializado la educación bilingüe y bicultural, de no tener impacto en espacios económicos no servirá de nada.

Ferré y Báez-Jorge orientan su discurso hacia una crítica al proyecto homogeneizador del Estado, y debido a los movimientos étnicos y a las críticas ideológicas al modelo del Estado mexicano, se plantean un reconocimiento del país como plurilingüe y pluricultural. Se hace referencia al modelo bilingüe y bicultural y se insiste en que este no tendrá ninguna trascendencia si no impacta en otros aspectos de la vida social y económica de los pueblos indios. Asimismo, el magisterio deberá tener una alta preparación y estar en la capacidad de identificar los problemas que presenta la aculturación

y, en lo posible, con una identidad de clase para participar en los movimientos sociales.

En este símil de manifiesto, Ferré y Báez-Jorge ya reivindican la necesidad de crear un instituto nacional de lenguas indias mexicanas y promover una profesionalización del magisterio, establecer investigaciones técnico-pedagógicas para una mejor enseñanza y recuperación de la lengua materna, propiciar empresas agrícolas, diversificar la producción, generar mercado, en fin, un programa de orden político-económico para la educación en el medio indígena.

El norte de Veracruz es un nudo interétnico donde coexisten nahuas, totonacos, otomíes, huastecos y tepehuas. Culturas Populares, dependencia de la SEP, trabajó en la región con dos lenguas vernáculos: el náhuatl y el totonaco, impulsando un taller de redacción en donde los promotores se obligan a expresar por escrito sus ideas en la lengua materna y, con ello, se pretende contribuir a la formación de una intelectualidad indígena.

Para lograr mayores resultados es necesaria la participación del gobierno federal, de una coordinación interinstitucional y de la comunidad. Xóchitl Fernández Lagunes, Soraya J. Paniagua y Humberto Encarnación Arenas (octubre de 1987, pp. 685-688), promotores de Culturas Populares de la SEP, arribaron a los planteamientos señalados sin un despliegue de la materia de trabajo, tal como sucede con tantos proyectos en México y en América Latina.

La diversidad de instituciones dedicadas a atender a la población originaria no necesariamente ha provocado una mejoría en la calidad de vida de esta. Se muestra la falta de competencia de varias instituciones gubernamentales, un conflicto interinstitucional, la ausencia de una definición política y que implica el desconocimiento de la realidad social y económica de los pueblos indios, lo que en consecuencia acarrea dispendio de recursos y simulación. México se muestra como un ejemplo del surgimiento de organismos destinados a considerar aspectos particulares, que, si bien son importantes, omiten una atención integral que fundamentalmente respete la diversidad y suprima los abismos socioeconómicos.

El nuevo escenario: la interculturalidad

El modelo bilingüe y bicultural que surge en México y se exporta a otras latitudes, teniendo como instrumento a los promotores culturales formados en el INI, a partir de la década de los cincuenta, va quedando en entredicho en los años ochenta. El modelo bilingüe-bicultural, incluso, llegó a ser calificado de esquizofrénico, debido a que el educando estaba obligado a manejar los códigos de su cultura y al mismo tiempo ser eficiente en el manejo del modelo cultural y lingüístico de la sociedad mayor –es decir, la sociedad nacional–, pero sin contar con una epistemología que le permitiese al educando conocer con precisión los códigos de una sociedad que, secularmente, ha sido hostil con él. Ello no implica que el indio desconozca las formas de relación en el mercado, pero siempre en una situación de asimetría. El indigenismo tuvo la escuela como herramienta central para su práctica política, el cambio social y cultural dirigido, el cual, al cabo de las décadas, no ha conseguido ser una experiencia positiva para salvar las situaciones indígenas caracterizadas por una profunda desigualdad, discriminación y racismo. El modelo bilingüe-bicultural sólo favoreció a los burócratas del sistema educativo en los estados nacionales.

En América Latina, se comenzaron a producir en paralelo críticas a las formas de impartición de la educación y a la política del lenguaje de los estados-nación que no reconocían la gran diversidad cultural, lingüística, organizativa, de manejo del medio y de la historia de los múltiples grupos originarios. De tal forma, frente al modelo bilingüe-bicultural emerge una propuesta, aún en construcción, que hace concesiones, tales como el reconocimiento de la diversidad cultural y la pluralidad lingüística, frente a la biculturalidad. Pero se formula la interculturalidad de manera aséptica en su versión oficial. Como hipótesis de trabajo, la interculturalidad sustituye a conceptos como aculturación, y para otros, entendida como transculturación, esto para ejercer la nueva política indigenista.

Los planteamientos entorno a la interculturalidad, si bien son emitidos después de la segunda posguerra, y con un acento de contradicción, adquieren relevancia entre finales de los años ochenta y lo que corre del siglo XXI. Se convierte en un discurso atractivo y sugerente, en tanto que plantea el diálogo entre culturas, pero en sí omite los profundos abismos socioeconómicos y la exclusión de la otredad de los espacios políticos para la toma de decisiones sobre los intereses particulares de la misma otredad. La interculturalidad queda reducida a una conversación de sordos.

Por ejemplo, se consigna en los libros de textos las grandes culturas que aún sobreviven dentro de los estados nacionales modernos. En México se trata de nahuas, mayas y zapotecos, pero no así grupos aislados, como matlatzincas, tlapanecos, mixes y, en otras latitudes, ashaninkas, sirionos, chibcha, alacaufes, entre otros, que no son consagrados en las historiografías nacionales, y que tampoco muestran un atractivo cultural que pudiera tender hacia un acentuado nativismo, como el caso de los lacandones y huicholes, sobre todo estos últimos que muestran un atractivo estético. Es un sinnúmero de grupos y comunidades étnicas excluidas de la historia y de los ejes de poder. Para el caso de México, el libro de texto escolar sólo recupera a los grandes grupos, sin referencia a sus formas organizativas y a las relaciones asimétricas que han mantenido y mantienen con la sociedad mayor.

Los años setenta y ochenta son fermento de una gran diversidad de experiencias, muchas de ellas al margen de los estados nacionales tradicionales, algunas de ellas revolucionarias, pero no siempre exitosas. Las oficinas de Educación se mantienen en un quehacer de rutina y poco o nada producen en el terreno de la innovación educativa. Las críticas se soportan en experiencias con la base social y en fenómenos que las instituciones oficiales no comprenden. Los indígenas persiguen el manejo de su propia lengua y cultura, en algunos casos con actitud militante, ya que notan el riesgo de la pérdida de su lengua que sólo conocen los ancianos y que no logran ya transmitir valores étnicos de forma intergeneracional.

En los distintos países de América Latina se exige, por parte de los protagonistas subalternos del proceso educativo, una educación acorde con la lengua y la cultura que contenga valores propios. Las reuniones internacionales de antropólogos y lingüistas, también se convierten en foros de denuncia sobre la actividad de agencias educativas como el ILV y Nuevas Tribus, reclamando la necesidad de una recuperación lingüística de los pueblos. Los años setenta y ochenta son también un contexto para el reconocimiento de la emergencia de grupos étnicos no conocidos, como el caso de los garífunas y su expresión lingüística en el creol.

Por parte del magisterio crítico, se postula la necesidad de elevar las lenguas vernáculas al mismo nivel que las lenguas de prestigio, para lo cual es necesario crear talleres en la lengua materna, a fin de romper la asimetría con el castellano. Son las propuestas del magisterio indígena y de los lingüistas y antropólogos comprometidos.

En este descriptor se exponen las colaboraciones que realizan un estado del arte sobre el bilingüismo y los diferentes desempeños que se presentan en América Latina. Una tendencia que empieza a marcarse en estos años es el desarrollo de proyectos a partir de financiamientos extra-nacionales, el inicio del auge de lo que hoy conocemos como los ONG, sobre este punto se presentan tres casos: Nicaragua, Ecuador y Chile.

En el contexto de los años setenta, de grandes revoluciones científicas y acelerados avances tecnológicos, se presenta la propuesta del antropólogo y lingüista norteamericano Norman McQuown (abril de 1971, pp. 499-511). Dentro de los avances se asiste al gran desarrollo de las comunicaciones, de ser testigos, en tiempo presente, de lo que acontece en lejanas latitudes. Asombra la recomposición demográfica en el planeta, las grandes migraciones con aportes culturales y lingüísticos, situación que ha provocado el desarrollo de la antropología y la lingüística. Se describen formulaciones que persiguen la formación de profesores en muy distintas lenguas, tomando como eje las diversas áreas culturales del planeta. De esta forma, se pretende una revolución del mismo

nivel que la alcanzada para el desarrollo de la energía atómica y la carrera espacial.

Se requiere la formación de profesionales de la educación sensibles a la diferencia de lengua y cultura, así como la formación de administradores para esta gran empresa mundial. Como antecedente acerca de una discusión sobre la diversidad étnica y la pluralidad lingüística, Norman McQuown sugiere que sea desde Estados Unidos que se dirija una investigación y práctica política de grandes dimensiones.

Para 1970, McQuown hace notar una revolución tecnológica. Los satélites nos permiten conocer lo que está aconteciendo en otras partes del mundo. El video atrapa una realidad en todo su color y, en este punto, el lenguaje en su contexto social requiere de un trato comunicativo específico. La antropología aplicada, la sociología aplicada y otras ciencias sociales acompañan a la lingüística aplicada en un contexto global. En el mundo moderno, los localismos se están diluyendo gradualmente y existe una mayor intercomunicación entre los distintos grupos –aún jerarquizados– de las sociedades complejas. Con ello, se están provocando nuevas formas de comunicación intergeneracional e intergrupala.

En 1870 en Estados Unidos todos aprendían la lengua materna en el seno familiar. Algunos adquirían una variante de esta lengua en la escuela elemental, y los menos aprendieron una lengua de prestigio en la educación superior. Para 1970, en Estados Unidos, es frecuente que un individuo tenga dos lenguas maternas en el seno familiar, otra lengua o variante en la escuela, y los que acceden a la educación superior una o dos lenguas más, e incluso, la adquisición de un lenguaje técnico. McQuown también compara en estos 100 años un mayor porcentaje de individuos que han adquirido otros lenguajes.

McQuown observa un desarrollo exponencial de procesos étnicos, lo que ha ocasionado un crecimiento de la antropología social y cultural y de la lingüística. Ello se ha acompañado de un creciente desarrollo de la matemática, la química, la física, la biología, en

donde aún no se presenta la capacidad de analizar sus alcances técnicos. Al respecto, y en relación con la antropología y la lingüística, sugiere realizar una evaluación de larga duración y en prospectiva para la próxima década.

Para los años setenta, a McQuown le interesa tener como horizonte los nuevos procesos comunicativos, tomando como punto de partida grandes conglomerados nacionales y culturales. Por ejemplo, Estados Unidos, la Unión Soviética y sus satélites, China y sus vecinos, Europa del Este, Brasil y América hispana, entre otros. Aquí, observa en principio la familia, grupos de trabajo, grupos de edad, grupos de juego, para entender la interacción de los nuevos procesos educativos que contribuyan a la formación de profesores bilingües.

McQuown nos da una imagen multicultural a nivel planetario, que cada vez interactúa más, e incluso, se permite calificar a su país, Estados Unidos, como una nación de muchas naciones y una sociedad de muchas sociedades. Teniendo en consideración el microcosmos, podremos llegar a tener un entendimiento del macrocosmos multicultural y plurilingüístico. Por ejemplo, reconocer que en urbes norteamericanas existen grandes conglomerados de población que no hablan inglés y que tienen una distinción, incluso, en su concepción jurídica.

McQuown reconoce la responsabilidad que se tiene para atender las frustraciones y aspiraciones de los grupos originarios —o minoritarios— de Estados Unidos. Sugiere partir de lo interpersonal a lo interétnico, donde los profesores de lenguas tendrán un papel fundamental. El proyecto de investigación propuesto por McQuown puede ser apoyado por el Fondo para las Humanidades, la Fundación Nacional de la Ciencia, el Instituto Smithsonian y agencias que tradicionalmente han apoyado la investigación en ciencias sociales: la Fundación Ford, la Carnegie Corporation o la Fundación Rockefeller.

Para McQuown, la próxima década debe ser el inicio para el desarrollo de los procesos comunicativos y lograr la amplia

participación de antropólogos, lingüistas, trabajadores sociales, maestros en lenguas, en un proyecto similar al Proyecto Manhattan, que dotó de energía nuclear al país (aunque omite su uso como arma de destrucción masiva), o el Programa Espacial, o lo que debe ser el Gran Proyecto Educativo. Con una empresa de esta magnitud, donde se conjugue teoría lingüística y teoría antropológica, McQuown augura diluir los conflictos de orden social y cultural. Por ejemplo, los puertorriqueños autonomistas y los integracionistas, los cubanos castristas y los pro-norteamericanos, los vietnamitas a favor de Ho Chi Minh y los nacionalistas, los chinos a favor de Mao y los que buscan su salida a Taiwán, entre otros. Para ello, hay que activar las instituciones existentes como la UNESCO, el III y The Inter-American Program for Linguistics and Language Teaching, entre otras.

Para el autor, este proyecto es imprescindible. Por una parte, realizarlo en Estados Unidos y, por otra, para ayudar a sociedades foráneas. Para McQuown, la lingüística aplicada tiene un buen nivel de desarrollo, no sólo en Estados Unidos, sino en otros países como Francia, Inglaterra, la Unión Soviética e India. Con estos apoyos, es posible comenzar a trabajar, partiendo de lo micro e identificando proyectos de investigación.

Teniendo como prioridad los nuevos procesos educativos, las interrelaciones sociales e interétnicas, es como será posible evitar programas de alto costo, realizados con un personal deficiente, en momentos no adecuados.

Para estos años la lingüística teórica había alcanzado el nivel de ciudadanía en diversos países: Japón, India, la Unión Soviética, Nigeria, Francia, Estados Unidos, Brasil, Perú, Inglaterra y Escocia. En materia de teoría antropológica, el desarrollo también es notable en distintos polos del planeta. En este último terreno sí coloca a México.

Una contribución más dentro del proyecto de investigación de McQuown será generar administradores de los nuevos programas de comunicación que puedan manejar los recursos. McQuown

finaliza con la esperanza de que las fuerzas que se tienen a disposición sean iguales a las tareas. Para el tiempo de esta propuesta, internet y sus derivaciones aún se encontraban en incubación, iniciativas de esta naturaleza con las tecnologías de la informática y la telemática son más que realizables. Recordemos que McQuown inició varios proyectos en Mesoamérica, inventariando lenguas vernáculas con los recursos cibernéticos de esos años. Proyectos de esta naturaleza son viables, pero es necesario un clima político de cooperación, sin esto se quedará en meros planteamientos.

Para el funcionario del INI Severo Hernández Hernández (abril de 1982, pp. 281-288), México es un país multicultural y plurilingüe. Los indios viven en una situación colonial y pesan sobre ellos más de 400 años de Colonia. En términos declarativos, existe en México la educación bilingüe, pero en términos prácticos ha sido la castellanización directa el rasgo prevaleciente con fines integradores, lo que ha traído como resultado que no aprendan el español, e incluso, pierdan su lengua. Se ha presentado el reclamo por parte de las organizaciones indígenas de tener una educación bilingüe acorde con el grupo étnico. El papel del maestro bilingüe debe ser el de promotor de los valores propios del grupo, ubicarlo con otros sectores explotados y no ser un simple agente de aculturación. La educación, de acuerdo con la ANPIBAC, debe ser indígena, es decir, programada y planificada por los indios, bilingüe en el sentido de que la lengua materna tenga igual peso que el castellano, y cultural de modo que se introduzcan los valores filosóficos, históricos y científicos del grupo en cuestión, así como los de la sociedad nacional.

La interculturalidad surge no como un proceso aséptico de diálogo entre culturas, sino como producto de la violencia generada en las escuelas indígenas que no logran recuperar, en su *currículum*, los valores y conocimientos significativos de sus grupos. Es en los planes de estudio donde se imponen los preceptos de la sociedad dominante. Al indio se le ha impuesto la lecto-escritura en la lengua dominante, mientras que las lenguas vernáculas han sido

subordinadas. La tendencia histórica se ha dado hacia la castellanización, al ser el castellano lengua escrita y las lenguas vernáculas ágrafas.

El lingüista y profesor ecuatoriano Fernando Miño-Garcés (abril de 1982, pp. 221-234), se inclina por la alfabetización en lengua vernácula, para lo cual se debe contar con un grupo de investigadores especialistas que formulen materiales en lengua materna, formen monitores y estos, a su vez, reproduzcan estas acciones en la comunidad.

Miño-Garcés establece dos fases para la alfabetización de lenguas que no tienen tradición escrita, es decir, que se soportan en la oralidad. La primera es la alfabetización, que es lenta porque son lenguas que no tienen un entorno escrito. Ahí se logra de 40% a 50% de la alfabetización. Posterior a ello se requiere de una segunda fase de post-alfabetización que consistirá en reforzar valores y resolver problemas sentidos de la comunidad.

Miño-Garcés reflexiona sobre la di-culturalidad, que implica conocer ambas culturas, o la interculturalidad, que plantea la interacción de la cultura indígena con la mestiza y en sentido contrario. Surge su concepto de di-cultural de la interacción de formas dialectales de una misma lengua, en la que un dialecto tiene mayor prestigio que el otro. De la diglosia entre dos formas dialectales obtiene el término di-cultural; no sólo de las formas dialectales de una lengua, sino de dos lenguas, en donde una tiene ciertas funciones y la otra también. Así se debe actuar en una de las formas de manera diferenciada. Lograr la alfabetización en la lengua vernácula debe implicar revalorización en lo cultural y propiciar la interculturalidad entre el castellano y la lengua mestiza, situación asimétrica.

El autor reseña el programa MACAC de 1980 que implica al Estado de Ecuador, a las comunidades quichuas y a la Universidad Católica, con tres fases: la alfabetización (recuperando recursos pedagógicos propios de la cultura); la post-alfabetización (donde se demuestren efectos prácticos) y la transmisión generalizada a la comunidad. La post-alfabetización se preocupa por desarrollar

las siguientes áreas: salud, ganadería, agricultura, ecología, historia, arte indígena, literatura y leyes. Aquí se plantea el castellano, pero como segunda lengua, en un proceso de transferencia de la lengua quichua. Ese programa fue de carácter compensatorio y transicional. Al parecer no ha continuado, entre otras razones, por su dependencia a la cobertura externa y por no contar con un programa estatal permanente de formación de profesionales para atender la enseñanza en lengua materna.

El reconocimiento a la diversidad étnica no sólo va a implicar que el Estado nacional deje de omitir a su población originaria, sino aceptar el territorio y el usufructo de recursos, conocimientos y el acceso a derechos. En otras palabras, que la población originaria existe y debe acceder a las diferentes esferas de la justicia dentro de estados nación, señala la educadora venezolana Aleida Giménez (abril de 1982, pp. 235-252).

Frente a las inveteradas políticas de integración compulsiva en Venezuela, se está pugnando por una recuperación de la pluriculturalidad que signifique una comunicación armónica entre los grupos indios y la sociedad criolla. Si bien los indios son tradicionales, en la historia han demostrado gran capacidad adaptativa, como el caso de los guajiros en la ganadería, y así otros cerca de 30 grupos étnicos que sobreviven en Venezuela.

La unidad básica es la intercomunidad, conformando pueblos y etnias, manteniendo un territorio y una unidad cultural y lingüística. Dentro de las acciones a desarrollar está rescatar el conocimiento indígena sobre su entorno, respetar su concepción sobre la posesión de la tierra, respetar las formas productivas que mantienen sobre su territorio como coto de caza, pesca y formas de producción agrícola.

Los programas sanitarios deben tener sus especificidades y llevarse a cabo en un ámbito de interculturalidad, ya que hay mucho que aprender de la farmacopea indígena. La vivienda es un aspecto que se debe considerar y no llevar un modelo preestablecido a las regiones indígenas.

Con respecto a lo educativo, se debe establecer una educación bilingüe que persiga relaciones de equidad entre los indígenas y la sociedad nacional, para frenar la marginalidad rural y urbana. A partir de 1977, el plan educativo indica promoción de créditos, garantía de espacio territorial, programas sanitarios y de vivienda. Todo ello encaminado a lograr la equidad. Entre otras tareas se encuentra fomentar la autogestión entre los indígenas y proporcionar apoyo jurídico que garantice el usufructo de sus territorios, establecer tribunales para la población indígena, garantizar formas de identidad propias en el registro civil y en la cédula de identidad nacional. También se presenta el proyecto de incorporar en el código penal los delitos de etnocidio, genocidio y lingüicidio; apoyar la oficialización de las lenguas indígenas y lograr la suficiente representación en las instancias nacionales de la población indígena.

Lo educativo rebasa la simple experiencia en el aula y abarca diversos espacios de la vida social y económica, sobre todo en situaciones donde la dimensión étnica es muy acentuada, como en el caso de los aymara del altiplano boliviano. El consultor boliviano y director del Programa de Educación Popular en el Altiplano Norte, Miguel Urioste (abril de 1982, pp. 253-268) reseña el ejercicio de un grupo de profesionales radialistas.

Desde 1967 funciona en Bolivia Educación Radiofónica de Bolivia (Erbol), y a partir de 1977, en un convenio con el Ministerio de Educación, se formó Educación Comunitaria y Radio (Ecora). Ecora es un programa de educación popular que ha intentado recuperar las formas organizativas propias y se gesta en aymara y en español en el altiplano paceño, donde se entiende al pueblo aymara como una nacionalidad oprimida. Uno de los objetivos del programa Ecora es fomentar la cooperación y la ayuda mutua intercomunitaria. El programa contiene un equipo multidisciplinario: emisión radial, apoyo pedagógico y acción rural, mismos que trabajan coordinadamente. Los contenidos son: historia aymara, técnicas agropecuarias, formas apropiadas de comercialización, sindicalismo y evaluación. Se da una emisión cerrada con una hora

semanal y apoyos gráficos en los encuentros comunitarios, en los que se recibía retroalimentación por los usuarios. Para los ochenta se contaba con más de 2 500 escuchas.

En el mismo sentido se da una emisión abierta que persigue la participación ciudadana transmitiendo acontecimientos de actualidad nacional e internacional, así como conocimientos generales para la producción y la comercialización. Como objetivos también se tiende a crear unidades de productores, fomentar el deporte y festivales artísticos, lograr la comunicación inter e intracomunitaria.

Los programas son los siguientes: informativo, valoración de los acontecimientos nacionales, regionales y mundiales; fortalecimiento de la comunidad con acento en actitudes liberadoras; fomento del cooperativismo, economía y contabilidad; educación cívica, liderazgo y sindicalismo; salud, nutrición, hogar e higiene; agropecuario, tecnología y artesanía. Es de hacer notar que este programa radial mantiene continuidad para el entorno aymara con los principios ya señalados. Erbol y Ecora han sido, sin duda, emblemas de un proyecto radiofónico de educación no formal destinado a los pueblos originarios, empleando la lengua vernácula como principal vehículo de comunicación.

La educación en los países latinoamericanos de muy larga data se ha encontrado anquilosada. Más aún en la llamada educación indígena, donde se carece prácticamente de todo apoyo, desde la infraestructura hasta el material de estudio, pasando por la incompetencia de las autoridades educativas y, desafortunadamente, también del magisterio. Es la emergencia de los movimientos étnicos lo que ha despertado un reclamo para atender la educación y que esta deje de ser un espacio de exclusión y racismo.

El antropólogo peruano Enrique Mayer (abril, 1982, pp. 269-280), funcionario del III, presenta un panorama muy pobre en términos de desarrollo educativo. La educación básica está prácticamente estancada y en la mayor parte de los países no se despliegan voluntades que destraben esta situación. A esto hay que agregar un ingrediente que no se presentaba desde los años cuarenta en el

indigenismo continental, la irrupción de la población indígena en el escenario cotidiano, reclamando contenidos educativos acordes con su lengua y cultura.

Para Mayer, más que una educación bicultural, se debe hablar de una educación pluricultural, tanto de las culturas presentes como de las pasadas. El mestizaje ha demostrado ser fallido, además de unidireccional. En consecuencia se tienen que buscar otras alternativas y no la aculturación forzada. Cuando se habla de educación bilingüe bicultural, este debe ser un proceso autogestivo que provenga de los propios pueblos y no del exterior. En el mismo sentido, se debe provocar la adquisición de las nuevas tecnologías y recuperar el acervo cultural y lingüístico, ya que está demostrado que la pérdida de la lengua no implica la pérdida de la marginalidad y, por el contrario, la agudiza, colocando a estos contingentes desposeídos de lengua en los estratos de clase más bajos de la sociedad nacional. La educación se debe constituir en una empresa que potencie las capacidades colectivas e individuales.

Las críticas que surgieron desde finales de los años sesenta hacia los modelos operativos de los estados nacionales para su población indígena y campesina, ya tienen cuerpo en denuncias muy precisas para los años ochenta. El antes vanagloriado ILV, ahora ya es objeto de repudio, e incluso, de exigencia a los estados-nación para terminar con los contratos de colaboración y propiciar la generación de especialistas en los propios países. La observación no sólo es hacia agencias de intervención extranjera en materia educativa, sino también hacia un proceder lingüístico y pedagógico conservador. En el marco de la educación soportada en la interculturalidad, se debe propiciar el uso de las lenguas maternas como vehiculares y no sólo restringirlas al ámbito privado y doméstico.

El intelectual y lingüista de la Universidad Central de Caracas Esteban Emilio Mosonyi (abril de 1982, pp. 289-300), presenta el papel del lingüista académico aséptico con una tendencia hacia una labor de museo y debatiéndose entre la lingüística transformacional y la descriptiva. El otro tipo de lingüista es el misionero que traduce

La Biblia a la lengua vernácula y, con ello, manipula. El caso más sentido es el del ILV, que efectivamente ha establecido regímenes de franco colonialismo y de prácticas etnocidas, incluso con tareas de contraespionaje. Han sido patentes las prácticas genocidas a partir de la esterilización y del control natal, obligando a los indígenas a transferir sus tierras a compañías transnacionales.

Mosonyi se siente en la obligación de denunciar el carácter etnocida –e incluso genocida– de los lingüistas del ILV y de todas las formas de integración compulsiva que se han desprendido de la práctica de estos misioneros. En contrapartida, propone la recuperación de las lenguas indígenas a partir de un sistema teórico-práctico, en el que el lingüista aprenda la lengua vernácula y establezca los significados y significantes del complejo código que es la lengua.

En términos pedagógicos, se inclina por una enseñanza bilingüe e intercultural, es decir, que la lengua vernácula no sea tan sólo la transferencia para la castellanización. Pone de ejemplo la enseñanza de los guajiros de su país, que ha tenido amplia recepción, pero aún faltan años para definir contenidos curriculares. Un problema será la estandarización de las lenguas, que se resuelve con los propios hablantes.

Mosonyi introduce un concepto práctico, la necesidad de descolonización lingüística y ello debe implicar el desarrollo de la lengua para efectos cotidianos, tales como indicaciones sanitarias o instrucciones tecnológicas y mostrar que la lengua materna tiene capacidad de desarrollar conceptos que plasmen figuras inicialmente no conocidas. En esta tarea se encuentra también la recopilación de mitos que muestran el alto valor semiótico de la lengua materna. Es necesario divulgar el valor de las lenguas indígenas y sus enseñanza a los no hablantes. También, es importante rescatar lo que se pueda de las lenguas que se están perdiendo y con esto demostrar que puede ser de utilidad en sociedades que entraron en caos.

Representantes de organismos educativos de diferentes latitudes de América Latina, se pronuncian por la impartición de una educación en lengua materna y la recuperación de los valores étnicos

propios. Estas recomendaciones se producen en dos congresos, en 1980 y 1981, celebrados en el Crefal, en Pátzcuaro, México, con el auspicio del III (abril de 1982, pp. 333-348).⁶

Las etnias de América, al igual que las de todo el mundo, tienen derecho a expresarse en sus respectivas lenguas en todos los actos de su vida pública, y los estados están obligados a reconocer este derecho, dictando las reformas legislativas tendientes a la oficialización de dichas lenguas. En este caso, tienen el derecho a ser instruidos en su propia lengua y conocer a las lenguas vehiculares como segundas lenguas.

Uno de los resultados de este acuerdo fue el derecho a ser juzgado en la lengua materna. Se sugiere que la educación bilingüe y bicultural sea sustituida por bilingüe e intercultural, ya que la adquisición de conocimiento no se restringe a dos culturas. Se recomienda que el *currículum* debe estar atravesado por la cultura, es decir, que los conocimientos del grupo indígena con que se trabaje propicien líneas de investigación.

En *América Indígena* se presentó un documento de trabajo (abril de 1982, pp. 349-356)⁷ de una reunión auspiciada por el III en las instalaciones del Crefal, realizada del 30 de noviembre al 4 de diciembre de 1981. Se reconoce que en su gran mayoría los grupos indígenas viven en una situación de opresión. En tal sentido, se recomienda la negociación intercultural para revalorizar las culturas indias, se sugiere el establecimiento de alfabetos para la escritura de las lenguas indígenas y estos alfabetos deben respetar las diferencias dialectales. Para tal efecto, se recomienda que quienes realicen esta tarea sean indígenas debidamente capacitados, y se propone que los contenidos de los materiales didácticos sean producto de investigación participativa.

⁶ Informe final de la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe. Declaración de Pátzcuaro sobre el Derecho a la Lengua.

⁷ Informe final de la Reunión Técnica Regional sobre Alfabetización y Post-Alfabetización en Situaciones Interculturales y Plurilingües.

El documento se constituye en una suerte de parteaguas de la educación formal destinada a los grupos indígenas. En él se expresa de manera puntual que los programas deben ser participativos y romper con la tradición de una educación bilingüe bicultural, para establecer una bilingüe intercultural, pues este es el contexto en que se desenvuelven las culturas oprimidas, e incluso, se plantea la ecuación: educación intercultural y plurilingüe. Unos de los elementos a destacar del documento es que la investigación lingüística debe realizarse por los propios indígenas –seleccionados por sus comunidades– contando con asesoría en ciencias lingüísticas y antropológicas, evitando la preeminencia de alguna forma dialectal, además de que los materiales deben ser elaborados por los mismos hablantes y tener contenidos propios del grupo étnico y de la región.

Este documento con los resultados de los congresos anteriormente señalados, va a constituirse en el elemento de lucha de un magisterio indígena crítico y de la intelectualidad india.

En el contexto latinoamericano es de particular relevancia el crisol genotípico, fenotípico y cultural (incluida la lengua). Así, en pocos siglos han surgido nuevas expresiones étnicas, tales como los garífunas y su lengua, el creole. Este crisol ha provocado retos a los modelos educativos y a las políticas públicas en los estados donde se presentan.

Para el célebre intelectual haitiano adscrito a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) Jean Casimir (abril de 1982, pp. 315-332), los grupos explotados son indios o negros y, en el proceso de dominación, se les niega ser portadores de diferencias culturales y de requerimientos sociales. Así, por ejemplo, en las economías de plantación, congos e ibos dejaron de ser tales para convertirse en negros, mientras, en otros espacios, otomíes y tarascos se transformaron en indios generalizados. El colonizador efectúa la diferencia cultural y realiza un proceso de proletarización imperfecta, de tal forma que el reclamo de los indios y los negros, ya sea en ámbitos rurales o en los guetos urbanos, se reduce de manera significativa en la posibilidad de negociación.

Casimir señala la asimilación como la salida de estos grupos, que se constituye en permanente por mecanismos como la evangelización y las campañas educativas; la asimilación evita retornar a la indiada o a la negritud. El fin es acercarlos a los sectores medios y ello conlleva la pérdida de la identidad étnica.

El emancipado recibe de la cultura dominante las razones de la dominación colonial, base de su conciencia de clase, de ayudante colonizador/civilizador. Precisamente al reconocer y justificar la preponderancia de la cultura y civilización europea, el emancipado construye una barrera infranqueable a su total asimilación, porque su reconocimiento supone siempre la visibilidad renegada de la cultura oprimida de la cual es portador (Casimir, 1982, p. 318).

“El legado distintivo que recibe el hijo del emancipado es la justificación de la colonización, el desprecio *a priori* de la cultura local y la admiración acrítica de la dominante” (Casimir, 1982, p. 318). Este es el proceso de alejamiento de la cultura inicial. La aculturación, para denominarse como tal, tendría que ser la ocupación de los sectores oprimidos a los espacios económicos que ocupan los sectores medios, pero si sólo una franja o algunos individuos logran esta aspiración, el retorno a la cultura inicial es probable.

Los contingentes indoamericanos, al adquirir el español como lengua materna, dejan de ser indios y su retorno a las formas culturales indígenas se aleja. El creole al ser *lingua franca* entre blancos y negros, ya sea de raíz francesa o inglesa, propicia el retorno a la cultura oprimida. El creole se opone a la lengua europea y logra acercarse a la construcción de pares entre los hablantes, para establecer formas de resistencia. Este principio sociolingüístico permite mayor autonomía en los creoles que en la población amerindia, la cual, al haber adquirido la lengua oficial como lengua materna, pierde sus códigos de resistencia y de un sentimiento de opresión.

Casimir coloca a los países con grandes contingentes indígenas en un complejo proceso institucional donde rancieros sectores criollos han ocupado estas instancias para lograr la asimilación, pero

que dentro del proceso de planetarización cambia de una asimilación nacional a una transnacional.

Casimir expone la lógica de asimilación económica y cultural en el Caribe. El archipiélago recibió desde el siglo XVIII contingentes asiáticos, africanos y europeos, configurando nuevas etnias. La segunda posguerra mundial creó una diáspora hacia las metrópolis que establecieron sistemas de plantación: Francia, Inglaterra, Holanda. Así se formula una nueva relación de dominación con Estados Unidos que también recibe la diáspora caribeña. Las culturas criollas están siendo subsumidas dentro de las metrópolis, proceso que tiene repercusiones en el Caribe.

El autor percibe con optimismo que esta diáspora interétnica, intercaribeña e interproletaria, en el seno mismo de las metrópolis, mantiene lealtad con sus países de origen. De manera similar al chicano, las etnias caribeñas son leales a sus orígenes en el archipiélago, conformando nuevos patrones culturales sin renegar de su origen, construyendo una intelectualidad y una *intelligentsia* que revalore las demandas de las comunidades caribeñas y latinas.

La colaboración de Casimir en *América Indígena* es de inicios de los años ochenta, donde aún el mundo se encontraba en una situación de bipolaridad y en el que la esperanza en las reivindicaciones sociales era factible. Este proceso, bastante diluido, no es imposible que sea recuperado por los sectores subalternos que pueden reivindicar una situación de clase y de etnia.

En formaciones con más recursos, se hacen esfuerzos por acentuar la identidad étnica, a partir de una reinención de la lengua. Experiencias pedagógicas como la que sigue, muestran la posibilidad real de recuperar la lengua y la cultura en una situación de mayor simetría sociocultural.

Robert M. Leavitt (octubre de 1982, pp. 723-732) en ese entonces profesor de la University of New Brunswick, reseña la experiencia educativa para los indígenas micmac-maliseet en Nueva Escocia, Canadá, y en la vecina entidad estadounidense de Maine. Es un programa que se desarrolla con el ánimo de revivir las lenguas

indígenas, las cuales son enseñadas a niños indígenas monolingües en inglés y que adquieren en paralelo la lengua indígena. Los maestros han sido formados en cursos de lingüística y en la lengua indígena.

Se establece un conflicto entre la pedagogía y la tradición indígena. La primera es analítica y selectiva, y la segunda es sintética –en lo filosófico y en lo lingüístico–. Son tres las lenguas con raíz algonquino las que se imparten en la escuela: micmac, maliseet y passamaquoddy. La maestra de segunda lengua tiene que preparar sus cursos con vocabulario, gramática, sintaxis, con ricas anécdotas y cuentos que describan y señalen puntos en el firmamento, en la cestería, los nombres de los peces, aves y animales. Sus fuentes no son los libros, son los viejos de su comunidad. Estas lenguas coexistieron por cerca de 500 años con el inglés y el francés, y sólo hasta hace una generación que comenzaron a entrar en desuso.

De la interrelación alumnos-maestros-ancianos es importante destacar el papel de los últimos como custodios de la lengua y su insistencia en que la lengua no debe ser sacada de su contexto. Por ejemplo, la designación de “abuela” no es un sustantivo sencillo y se ha hecho referencia a ella como “mujer que tiene nietos”, esto para dar cuenta de la complejidad de la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua. La intención de Leavitt está llena de adversidades, dentro de las cuales, y quizá la principal, sea que la lengua vernácula ha dejado de aplicarse en el contexto de los niños y son sólo los viejos quienes poseen un vocabulario en torno a la lengua originaria. Es a partir de ellos que se recupera la lengua nativa.

Costa Rica es uno de los primeros países en tener un reconocimiento jurídico sobre su población étnica originaria. Uno de los planteamientos es establecer un sistema similar al de la reserva de Estados Unidos y Canadá. Se pretende lograr una educación de carácter autogestivo.

En el proyecto de la Oficina de Educación Indígena, señala Guillermo García Segura (julio, 1987, pp. 519-528), miembro de la Asociación Nacional de Educadores (ANDE) de Costa Rica, se encuentran

las siguientes lenguas: bribri, malecu, cabecar, guaymí, bocota térraba, brunca. Para este inventario se ha contado con el apoyo del III, la UNESCO y el Ministerio de Educación. La finalidad es lograr una educación intercultural bilingüe.

Una de las premisas del proyecto de revitalización de las lenguas es buscar la autodeterminación, entendiendo por ello

... el derecho que tienen los pueblos de definir su propia estructura organizativa, social, su propio sistema de vida sin menoscabo de las propias instituciones y valores nacionales o universales. La autodeterminación apunta a establecer al mismo indio como sujeto de la historia de su pueblo (García Segura, 1987, p. 520).

Por otro lado, en la medida en que el magisterio no cuenta con la certificación para el desempeño de su trabajo, la Universidad Nacional ha creado cursos a distancia para apoyar su labor en la enseñanza de corte intercultural bilingüe. Un objetivo general es publicitar la situación de los pueblos indígenas en el contexto nacional y, en lo particular, documentar las condiciones de vida de cada uno de los grupos.

Se reconoce que aún falta una mayor coordinación administrativa, continuar con los programas de diagnóstico sobre la situación sociolingüística y cultural, acentuar la formación de los profesores y diseñar un programa universitario acorde con los requerimientos de los pueblos indios.

El profesor mixteco adscrito a la UABJO Franco Gabriel Hernández (abril-julio de 1990, pp. 255-264), en su carácter de intelectual indígena, postula la necesidad de equiparar las lenguas vernáculas a la lengua nacional y que esta sea una lengua más dentro del gran número de idiomas que se hablan en el territorio mexicano. Para tal efecto, retoma la experiencia del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en su sede de Oaxaca.

El castellano ha sido la lengua de imposición, negando la riqueza de las lenguas indígenas y reduciendo el aprendizaje, bajo el criterio

dominante de que las lenguas vernáculas son un obstáculo para el desarrollo del país. Así, la lengua indígena se reduce al ámbito de la comunidad y la familia.

En la medida en que en las lenguas propias se encuentran desvalorizadas, los padres de familia manifiestan su rechazo a que sea una lengua de instrucción, pese a que el conocimiento de la lengua propia refuerza la identidad étnica. Los maestros indígenas rechazan la enseñanza de la lengua materna en lo general, ya sea por desconocimiento de la misma, o bien, porque la variante dialectal de la comunidad de trabajo no corresponde a la que ellos utilizan, o porque en su mayoría son analfabetos de la lengua, a ello hay que sumar que fueron formados por maestros avergonzados de su lengua o sin identidad. Para el caso de México, debemos anotar que la designación de plazas para profesores es establecida de forma discrecional. No siempre se asignan las plazas en las comunidades hablantes de la misma lengua indígena que el profesor posee.

La evidencia empírica sobre los resultados que causa una educación alejada de la realidad sociocultural del educando, ha llevado a concluir que esta favorece la despersonalización étnica, el desarraigo familiar, el abandono de la comunidad, el menosprecio de los valores culturales propios, el deterioro de las lenguas indígenas y el debilitamiento de las culturas; produce, además, un sentimiento de minusvalía, falsas expectativas y la desintegración social.

Para Franco Gabriel, el maestro indígena es un sujeto sin identidad e irresponsable por no preocuparse de la enseñanza de la lengua materna y no recurrir a los hablantes de esta para recuperar historias, cuentos, mitos, la clasificación de las plantas medicinales y la organización del espacio. El maestro indígena olvida que debe su empleo a la lengua materna.

Franco Gabriel recupera el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural de 1979, donde se plantea revertir el proceso de enseñar una educación bilingüe y bicultural, en el que se dará prioridad a la lengua y filosofía indígena para, posteriormente, adquirir conocimientos universales. El proceso debe ir acompañado

por los ancianos de la comunidad. Hace mención al taller de lengua indígena que se lleva a cabo en el CIESAS Oaxaca con la participación de zapotecos, mixtecos, amuzgos, chatinos, mazatecos, un shuar de Ecuador, quechuas y aymaras, que ha resultado ser una experiencia de suma importancia para mostrar la potencialidad de las lenguas indias, ello con el uso de la computadora.

Con este tipo de prácticas se rompe con la poderosa ideología de que las lenguas indígenas no tienen capacidad de expresión escrita. En el desarrollo de estas prácticas se descubren las estructuras gramaticales, se establece el derecho de los indios a construir su propio lenguaje, dirigir su proceso educativo en un marco de defensa de los derechos humanos y promoviendo el etno-desarrollo integral de los pueblos indios. Es la vía para la integración sociocultural de los indios. Para Franco Gabriel, nos encontramos en un proceso de modernización de las lenguas indígenas en el que las nuevas tecnologías pueden convertirse en un instrumento invaluable.

Una observación etnográfica puede dar cuenta de cómo la escuela tiene la función de discriminación al suprimir el uso de la lengua materna y someter a los estudiantes a una situación de dominación. Así, la escuela promueve la ubicación del lugar social del educando a partir de una perspectiva monocultural.

Lo que está en cuestión es el respeto a los derechos del niño: lengua, identidad regional, identidad nacional. Se trataría de llevar a cabo la difícil tarea de hacer respetar la Convención de los Derechos del Niño, la cual la escuela no considera por tener una sola concepción de cultura. Esto es más difícil cuando nos encontramos con situaciones de interculturalidad. El ámbito escolar no toma en cuenta la perspectiva indígena y se reproduce la situación de opresor-dominado. Por ejemplo, en la isla de Pascua, Sergio Nilo (octubre de 1990, pp. 223-289), consultor educativo chileno, informa, de acuerdo con los profesores de la región, que la mayoría de los niños pascuenses eran retrasados y ellos exigían una capacitación para atender a niños subnormales. La escuela simplemente no consideraba el uso de la lengua materna en el aula.

En Buenos Aires, niños bolivianos también eran considerados retardados bajo la idea de que, al vivir a los 4 000 metros sobre el nivel del mar, la falta de oxígeno no había desarrollado su cerebro. Este diagnóstico fue establecido por las maestras sin tomar en cuenta los altos niveles de desnutrición. Con lo anterior, Nilo plantea la reproducción inconsciente de la relación opresión-dominación y la falta de una comunicación intercultural, así como la ausencia de un marco epistemológico que dé cuenta de estas realidades.

Otro obstáculo radica en la preeminencia de los valores occidentales en la cuestión escolar. En otras palabras, un eurocentrismo que se impone fuertemente sobre los conocimientos propios del otro. Nilo invita a pensar científicamente, pero para arribar a la ciencia el modelo europeo no es el único, es más importante conocer al indio que a Ovidio.

La historia es otro obstáculo para establecer una idea de igualdad en la diversidad en la cuestión escolar. La enseñanza de la historia patria significa una verdad incuestionable, pero en esta historia, ni el indio, ni el negro, ni el zambo, ni los sectores empobrecidos, tienen cabida. Se les ha negado su historia y su versión de la historia. No se enseña que la Conquista significó el genocidio más grande de los últimos 1 000 años: de 25 000 000 que habitaron en Mesoamérica, no quedaron más de 2 000 000; y de 10 000 000 en el Perú, no quedó más que 1 000 000. En este sentido, no se explica la gran capacidad de resistencia y adaptación a la adversidad de los grupos indígenas.

Nilo sugiere un ideal: que sean las propias comunidades quienes elijan si quieren una escuela propia o ajena, o bien, una escuela puente. Ello no implica que la escuela no cubra con requisitos mínimos, la escuela debe promover su adaptación al medio, no ser interferencia de actividades productivas y rituales. La cuestión escolar está en la obligación de introducir los intereses de sus usuarios.

Los estudiosos de la educación en el medio indígena y de las políticas del lenguaje, el célebre sociolingüista Luis Enrique López y el antropólogo Massimo Amadio (octubre de 1992, pp. 99-143),

efectuaron un análisis de contenido de los órganos de difusión de las instituciones educativas de Latinoamérica, con lo cual se da un aporte del estado del arte en esta materia.

Es una guía comentada de 500 referencias bibliográficas sobre la educación bilingüe e intercultural tomando como eje a 13 países e instituciones oficiales y privadas, así como materiales de las organizaciones indias. En este trabajo se tomaron 375 referencias con distintas temáticas. Por razones de método, los autores no consideraron los materiales didácticos.

La temporalidad abordada es de 1963 a 1992, mencionando a autores relevantes como: José María Arguedas, Rodolfo Stavenhagen, Héctor Díaz Polanco, Stefano Varese, entre otros, que permiten tener una lectura diacrónica del mal llamado problema indígena, en una situación de unidad nacional dentro de los modernos estados nacionales. Central es la misión de las políticas lingüísticas; para Perú están los trabajos de Escobar, para Bolivia los de Xavier Albó, para México el trabajo de Brice Heath, para Venezuela el trabajo de Emilio Mosonyi, en el caso de Ecuador los trabajos de la Confederación de Nacionalidades Indígenas (Conaie). Otra fuente de relevancia son las reuniones internacionales que sobre política lingüística se han tenido desde la década de los ochenta. Son relevantes las colaboraciones de Enrique Hamel, Héctor Muñoz en el Valle del Mezquital; el trabajo de Luis Enrique López comparando cinco países; y el estudio de la diglosia en la sierra ecuatoriana por un grupo de profesores.

Sobre la construcción de alfabetos y su normalización, Luis Enrique López, Xavier Albó y, en México, la experiencia del Ciesas Oaxaca, son una muestra del manejo del tema. Sobre aspectos de la oralidad a la literalidad, en México están los aportes de Juan José Rendón, Ruth Moya en Ecuador, Jurgen Riester en Bolivia con el guaraní. En referencia a educación e interculturalidad, encontramos las reuniones en el Crefal de Pátzcuaro y los trabajos de Mosonyi en Venezuela. En el uso y la enseñanza de las lenguas se cuenta con las aportaciones de la Universidad Landívar de Guatemala, en

México la contribución de Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, y la de Luis Enrique López en Puno, Perú. Para la formación docente hay varios informes y personalidades: Bonfil Batalla en México con su programa de etnolingüistas, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), las normales en Ecuador y la labor de Luis Enrique López en Bolivia con la reforma educativa.

Sobre la sistematización de experiencias: Luis Enrique López en Perú, Elsie Rockwell para Guatemala, L. M. Campos en Ecuador y L. Briggs en Bolivia. Acerca del controvertido ILV están las obras de D. Burns, Massimo Amadio, Trapnell y L. Rengifo. Respecto a Nicaragua contamos con los trabajos de Massimo Amadio y lo referente al Ministerio de Educación. De Panamá hay poca información. Existen varias revistas en América Latina: *Allpanchis*, *Amazonia Peruana*, *Amazonia Indígena*, *América Indígena*, *Arinsana*, *Autoeducación Glotta*, *La Educación*, *Pueblos Indígenas y Educación*, *Revista Andina*, *Revista Latinoamericana y Estudios Educativos*, *Revista Paraguaya de Sociología*, *Suplemento Antropológico*, *Wani*, *Winak*. Con ello se tendrá una base, incluso comparativa, para conocer el nivel en que se encuentra la educación bilingüe e intercultural.

Las lenguas indígenas están cada vez más fragmentadas en variantes dialectales. Al parecer, los estados nacionales están adoptando modelos bilingües interculturales, lo que aún no queda claro es si van a involucrar al resto de la sociedad nacional. No sabemos todavía el efecto del proceso de escritura de sociedades ágrafas, tampoco se ha avanzado en las situaciones donde un grupo étnico ocupa dos espacios nacionales. Es decir, anuncian la década de los noventa como una década definitoria para el futuro de la educación bilingüe e intercultural.

El balance de López y Amadio se convierte en un material de estudio en donde, a más de dos décadas, continúa mostrando inercias hacia una educación convencional para los pueblos indígenas.

El antropólogo peruano del III Alberto Cheng Hurtado (julio de 1995, pp. 35-65), presenta un balance del proceso educativo en

los países latinoamericanos y presagia que, de no actuar con un espíritu de pluralidad y democracia social, el destino de la infancia indígena es incierto. No sólo por la falta de responsabilidad de las autoridades educativas en los distintos países, sino a ello se deben agregar los fenómenos sociales de alta complejidad: migración, niveles de autosubsistencia, violencia social y narcotráfico. En consecuencia, de no establecer políticas apropiadas para el campo indígena, el tejido social tenderá a romperse creando situaciones de mayor desequilibrio que el que se vive hasta ahora.

Se calculan entre 35 000 000 y 40 000 000 de población indígena en el continente. De ellos se desprenden unos 15 000 000 de niños que secularmente se han encontrado vulnerados. El destino de estos menores dependerá de la posibilidad de que los países latinoamericanos participen de manera plural y democrática en sus respectivos estados nacionales.

La escuela es un elemento externo, lleno de promesas con tendencias de agresividad y violencia, controlada por los sectores dominantes en los estados nacionales. La escuela funciona en situaciones asimétricas, como un mediador y así, las personalidades infantiles, formadas dentro de lo quechua, aymara o yanomami, se intentan convertir por la mediación escolar en peruanos, bolivianos, brasileños o venezolanos.

Este es el niño que la escuela oficial recibe en las comunidades indígenas: una persona indígena ante la cual la escuela tiene la misión, los planes, los recursos y el poder necesarios para convertirla en “ciudadano” del respectivo país, es decir, proveerle otra lengua, otra historia, otra manera de ver y entender el mundo, otra forma de valorarlo y actuar sobre él y de ubicarse en un contexto físico, social y cultural; en suma, imponerle otra cultura (Cheng Hurtado, 1995, p. 37).

Así, la escuela se convierte en agresión y provoca traumas, muchas veces insuperables. Paradójicamente, es un reclamo de las comunidades como única alternativa para salir de la miseria.

Otro espacio de aprendizaje obligado del español y de pautas culturales ajenas al grupo ha sido el ejército. Al retornar a sus comunidades, los indígenas que han pasado por este proceso, se constituyen en agentes de cambio, provocando un conflicto en las lealtades hacia los valores del grupo, una situación en la que el niño indígena es el principal afectado por esta contradicción, generando una ambigüedad con respecto a qué valores atender.

Los traumas y contradicciones que le son transmitidos al niño mediante la escuela, trascienden al grupo doméstico, van a la comunidad y a la etnia. La educación bilingüe intercultural se plantea para los pueblos indígenas como una alternativa para la restitución de sus culturas y como una medida para tratar de reparar el daño provocado por el proceso colonial occidental y cristiano. Cheng Hurtado ofrece el ejemplo del Ecuador donde la Conaie ha tomado en sus manos el proceso educativo. Este aún se encuentra en sus inicios percibiendo la vitalización de los pueblos indígenas.

Frente al contrabando, el narcotráfico y la violencia social, son los menos los que logran recuperar un espacio cultural comunitario, en situación de refugio. La mayoría es arrojada a la migración y la informalidad, así el niño indígena es sometido a una asimilación cultural ajena: ladinización/cholificación. El niño indígena se convierte de este modo en el más vulnerable de los sectores.

Cheng Hurtado reseña la conformación de los distintos y diversos pueblos indios del continente, desde las grandes culturas hasta las microetnias que salpican toda América, ofreciendo distintas problemáticas. La Segunda Guerra Mundial trajo guiños de bienestar para algunos países. Se realizan las reformas agrarias restituyendo de manera muy parcial una larga historia de agravios y despojos, pero al mismo tiempo se crea una inmensa masa de desarraigados y migrantes que ha provocado el crecimiento explosivo de las urbes latinoamericanas. El fenómeno del indianismo se explica por la crisis de los estados nacionales a nivel planetario, los que se han impuesto sobre conjuntos multiétnicos heterogéneos. En su fase incipiente, el indianismo se plantea reivindicación de tierras, derechos

humanos y culturales. Es un esfuerzo por redefinirse étnicamente. A esto, añadiríamos que otra posibilidad de definir al indianismo es el discurso del indio sobre el indio para el indio, discurso no unívoco sino múltiple.

El holocausto causado a la población indígena en el proceso de Conquista y Colonia, tal vez no tenga parangón en la historia: desapareció alrededor de 90% de esta población y sólo comenzó a restituirse desde el siglo XVII, a partir de población foránea: africana, asiática y europea, por procesos de mestizaje masivo, sobre todo en Mesoamérica y en el área andina. En el caso de la población indígena originaria, esta ha sido arrinconada en las zonas de refugio. Su territorio es endeble desde un punto de vista económico y difícilmente puede soportar grandes masas de población. Ante este panorama de desestructuración, las políticas tradicionales ya no funcionan, se requiere de nuevas creatividades.

La unidad básica y de regulación política y social ha sido la comunidad, generalmente establecida a través de un ancestro común; es decir, de lazos de parentesco. En esta unidad se realiza el intercambio, se ejerce el poder en sentido democrático y se define la solidaridad. La migración ha puesto en crisis a la comunidad y, con ello, ha sido permeada por la economía de mercado. La persistencia de la comunidad puede remontar los niveles socioeconómicos y mostrar una elevación considerable de los niveles de vida, tal como sucede en Teotitlán del Valle, en Oaxaca, y la isla de Taquilé, en el Titicaca peruano. Estos son ejemplos de la potencia que puede tener la comunidad. Sin embargo, no es la regla ya que muchas de las formas culturales indias son arcaizantes y se convierten en su propio obstáculo.

En la década de los ochenta se genera una revitalización del movimiento indígena a nivel continental y se forma un cuerpo de dirigentes jóvenes, el cual logra permear a otras organizaciones sociales de orden popular, lo que ha contribuido a que los estados nacionales reconozcan la existencia de la etnicidad y de sus capacidades establecidas en las cartas constitucionales. Para Cheng Hurtado, la

gran movilidad de las comunidades indígenas y sus organizaciones se convierten en pivote para la emergencia de un nuevo trato político que ha modificado el lenguaje. Así, el convenio 169 de la OIT plantea el territorio y el concepto de pueblo y este ingresa en las demandas de las organizaciones indias. Con ello, se están revitalizando, reactualizando y reconstruyendo las culturas y en este campo se encuentran los 15 000 000 de niños indígenas vulnerados y vulnerables en el continente.

Los grupos de la Costa Atlántica nicaragüense tuvieron una emergencia durante la Revolución Sandinista de finales de los años setenta, y al triunfo de la revolución lograron el régimen de autonomía, condición política con altibajos. Con el apoyo de organismos de la social-democracia europea y asistencia técnica de especialistas, se muestra la experiencia educativa y escolar del pueblo sumu. Hay que acotar que el éxito relativo de este proceso es al margen del Estado nicaragüense. El equipo del Programa Educativo Bilingüe Intercultural (PEBI)⁸ expone que, pese a la carencia de recursos y de voluntad política por parte del Estado, es posible y viable la aplicación de una educación escolarizada acorde con los requerimientos del grupo.

Previo a la Revolución Sandinista, los niños indígenas de la Costa Atlántica, caso particular de los sumu, no hablaban una palabra de español y la educación se impartía en esta lengua a punta de regla. En 1980 se crea el Departamento Educativo Bilingüe Intercultural (DEBI) que entra en operación en 1984. El PEBI se desarrolla en paralelo con el proceso de autonomía, generando una experiencia especialmente problemática. En 1984 se forma el primer equipo del PEBI con un maestro en español y hablantes de las lenguas de la Costa. En 1985 se da la primera capacitación al futuro magisterio –en este caso los sumu de la Costa– con el apoyo de la organización norteamericana Lingüistas para Nicaragua. Su radio de acción fue limitado por el conflicto armado. El programa fue financiado por la

⁸ Equipo del PEBI Sumu, Mina Rosita (RAAN) (julio de 1996, pp. 59-74).

ONG Terra Nouva y con apoyo pedagógico del doctor Luis Enrique López.

El PEBI inició con 25 niños y dos maestros. Para 1995 tiene más de 1 000 alumnos y 33 maestros con escuelas en cuatro municipios de la Costa Atlántica Norte. El programa sólo atiende a la mitad de la población indígena, por no poder tener más plazas de maestros.

Hasta 1992 sólo se contaba con el texto de preescolar y de primer grado. A partir de ese año llegaron las ONG a apoyar la elaboración de textos, logrando tener hasta el tercer grado, haciendo conocer los textos a los padres de familia y a los líderes comunitarios, teniendo su aceptación y pudiendo defenderlo en las instancias oficiales, ya que cada gobierno pretendía extender su propio texto. En esta colaboración se incluyen testimonios de los maestros que han participado en el programa a partir de 1985. Por lo general, se perciben deficiencias, pero se valora el libro de texto como un logro de los sumu.

Con el apoyo de organismos asistencialistas como las ONG, se han presentado varias experiencias educativas en América Latina. Si bien se generó un auge de propuestas e iniciativas, el riesgo central de estos ejercicios ha sido que el Estado nacional omite sus obligaciones en términos de gasto social y dependa de manera directa de las coyunturas que los ONG tienen, en tanto emisión de políticas públicas como de financiamiento. A continuación, se presentan dos casos con financiamiento externo en Ecuador y en Chile.

Antonio Quinde Buscán y Freddy Pachakutik Enríquez (1996, pp. 113-124), funcionarios de una ONG ecuatoriana (*América Indígena* no ofrece más datos sobre este organismo), mencionan al Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe, situado en el cantón del Cañari y en el marco de un gran número de comunidades indígenas. Este instituto ha recibido apoyo de una fundación francesa, CIMADE, y de Holanda, Grupo Emaús, para que los alumnos lleven a cabo recorridos en la región.

Desde la invasión española hasta los años sesenta del siglo XX, la región estuvo ocupada por grandes latifundios y bajo un régimen

de servidumbre. Ante las demandas de educación, las autoridades criollas respondieron con la sentencia de “indio leído es indio ido”, insinuando que la educación representaba perder a un posible jornalero. Ante ello, se hace presión por parte de sectores campesinos progresistas, culminando con la creación del Instituto Bilingüe Quechua-Castellano, fundado en 1981. Este ha tenido como fin la vinculación con el pueblo hablante de lenguas indígenas, poniendo en juego las reglas más adecuadas de la pedagogía contemporánea. Sin embargo, hubo que esperar hasta 1988 cuando se funda la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, ya que hasta entonces el modelo vigente continuó siendo el desarrollado por la hacienda y la Iglesia católica. Entre los objetivos está fortalecer la educación intercultural y buscar la elevación de los niveles de vida de Cañari. En el modelo intercultural se permite la expresión de la ciencia indígena, de su medicina, de sus expresiones orales. Los participantes en este modelo se vinculan mediante la investigación-acción en la definición de necesidades de los pueblos.

Se reporta la creación del Concejo General de Caciques (CGC) en la isla Chiloé, de Chile, que en los últimos años ha sido una organización activa en defensa de la tierra y también mantiene una preocupación por recuperar la lengua y la cultura huilliche (Gran Concejo de Comunidades Huilliches de la Isla de Chiloé, 1996, pp. 205-217).

En 1992, por iniciativa propia, se comenzaron cursos en las escuelas huilliche y al año siguiente el Concejo consiguió presupuesto de una cooperación suiza y holandesa para continuar con esta tarea. Se reconoce que la lengua huilliche se ha perdido y lo único que queda son resabios de algunas palabras. A partir de ahí, se trata de reconstruir el idioma. A decir de los huilliches, fueron los maestros quienes les robaron la lengua y, con ello, la tierra. Para volver a hacer productiva la tierra es necesario hablar la lengua.

El Concejo tiene mucho interés porque el huilliche se establezca como asignatura oficial, con ello se daría importancia a la lengua y

mayor peso a este instituto. Si bien los jóvenes tienen nulo interés en el mapudugun o huilliche, sí han atestiguado las luchas que el Concejo ha enfrentado con las compañías madereras y salmonearas que han invadido la región. Acompañado en la recuperación de la lengua, está un trabajo de organización y es así que jóvenes chiloes se están empeñando en organizarse para la explotación de su bosque.

La antropóloga mexicana adscrita al Ciesas Virginia Molina (julio de 2003, pp. 79-90), escribe este artículo en *América Indígena* cuando la revista tuvo una publicación errática y aparecía en línea, la última edición impresa de *América Indígena* fue hasta el volumen LVI, en 1996. En su artículo indica que se ha colocado a la educación en el marco del reconocimiento constitucional de México como país pluricultural y multilingüe, como el espacio para lograr la equidad y la posibilidad de ejercer la pluriculturalidad. Sin embargo, el simple reconocimiento constitucional no es suficiente para ello. Sitúa a la familia, los medios y la escuela como espacios iniciales de la socialización.

Con respecto a la educación, se presentan dos posiciones que pueden ser complementarias. La primera es la propuesta por las dirigencias indígenas, como en el caso del intelectual mixe Adelfo Regino, que pugna por una revisión profunda del *currículum* que se imparte en las escuelas indígenas, para lograr, por medio de la educación bilingüe e intercultural, la dignificación de los indios y transformar la heterogeneidad cultural de un elemento negativo en positivo. Esta posición contrasta con la larga tradición de aculturar y castellanizar a los indios, para que estos dejen de ser obstáculo para el desarrollo.

La otra propuesta es la establecida inicialmente por el sector oficial durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), por la ingeniera Xóchitl Gálvez, quien fungió como directora de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), instancia que sustituyó al INI (1948-2003). En esta se plantea la interculturalidad para todo el sistema educativo, como medio para abatir el racismo

y tener a la diferencia como un eje de conocimiento de nuestro país. Xóchitl Gálvez se pronunció a favor de la participación de los pueblos indígenas, cuando miembros del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) ocuparon la tribuna en la Cámara de Diputados y acusó a los oponentes a la participación de los zapatistas de “racistas”. Se hizo hincapié en la necesidad de conocer que existen 62 grupos indígenas y se hablan 90 lenguas. Sin embargo, la responsable del CDI durante el régimen de Fox no rebasó un carácter declarativo y oficial sobre la interculturalidad.

Molina, de manera somera, analiza el contenido de los libros de texto en donde sólo se señala a los indios –en sentido genérico– hasta antes de la llegada de los españoles. Se asegura que tras este hecho se produce el mestizaje, sin volver a hacer mención a la existencia de los grupos indígenas de nuestro país, su organización, sus expresiones culturales y su lengua. En México, el Estado-nación se fundó con el mestizo como su ideal simbólico para lograr la unidad nacional, borrando la heterogeneidad cultural. Esta imagen sobrevive hasta finales del siglo XX.

En 1993 el libro de texto gratuito es objeto de una revisión, a partir de la cual quedan incluidos los nombres de diversos grupos indígenas, mostrando que son varios millones y que forman parte del conjunto de la nación mexicana. Para Molina, aún falta mostrar las formas de relación con la sociedad nacional e incorporar valores como la tolerancia, la confianza en los otros y la consideración positiva de la diversidad étnica, por encima de la obediencia, el trabajo arduo y el respeto a la autoridad.

Visto el movimiento zapatista como hito, Molina establece la dualidad de la opinión pública que el país presentó. Por un lado, un amplio sector que aceptaba la presencia y participación de los indios; y, por otro lado, un sector que rechaza la presencia de los zapatistas, incluso sosteniendo que no son mexicanos. Estas apreciaciones se presentan en los libros de texto para la educación primaria. Señala un ejemplo extremo, el de una casa editorial encargada de libros de texto para educación básica –Ediciones Panorama– que coloca a

la diferencia de género y a la obediencia como ejes de los valores a inculcar en los niños. Como otro ejemplo, el libro de texto gratuito de la SEP que establece la diferencia, el respeto y la tolerancia como valores a ser recibidos por los infantes.

Molina no deja de reconocer inconsistencias en el libro de texto gratuito, como la confusión entre etnia, indio e indígena. Al mismo tiempo, se muestra una imagen estática del indio, privilegiando al mestizo como el contingente social que lleva el proceso histórico. Al respecto, se pronuncia por plantear al indio como un sujeto social dinámico, y que el niño entienda la historia como un proceso más que una acumulación de hechos.

Molina considera que el libro de texto de la SEP tiene avances, ya que consigna las diferencias, la tolerancia y el respeto, que son elementos clave para una educación intercultural, pero no se encuentra aún la consideración de las intensas relaciones entre grupos étnicos distintos y la sociedad nacional. Además, el concepto de indio encubre las diferencias étnicas. Molina invita a romper con los estereotipos marcados por la escuela y por los medios de comunicación.

En este último apartado, se hizo énfasis en el polisémico concepto de interculturalidad, el cual inició con balbuceos en los años setenta, adquirió relevancia a finales de los años ochenta, permaneció vigente durante la última década del siglo XX y presentó críticas en lo que corre del siglo XXI. A partir de sus diagnósticos se establecieron políticas públicas en materia educativa.

Como un producto de la crisis del concepto de aculturación y de las políticas públicas emanadas de este, desde los años setenta el ascenso del concepto de interculturalidad comenzó a adquirir un grado de ciudadanía en los discursos y debates educativos. A partir de esto se recuperó la necesidad de alfabetizar en lengua materna, del respeto al contexto cultural, de la recuperación de saberes y de educar a partir de saberes significativos.

Desde la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939) se habían presentado recomendaciones, posteriormente ratificadas en

el Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro (1940), en las que la alfabetización debería generarse desde la lengua vernácula y con respeto a los valores culturales. Sin embargo, estos mandatos no fueron obedecidos a cabalidad por los estados-nación.

En el mismo sentido está la sugerencia de que la educación debe impartirse por individuos altamente formados, algo que, salvo honrosas excepciones, no se efectuó. Al contrario, se optó por la improvisación y, no en pocas ocasiones, por la simulación.

Este apartado sirve como un estado de la cuestión, el cual permite apreciar la multiplicidad de posiciones, quiebres, abandonos e inercias. En materia de educación para los indígenas, no se encuentra una dirección que persiga la justicia social. Sin embargo, preceptos como la alfabetización en lengua materna, el respeto a los saberes previos y la impartición de saberes significativos, deben ser el horizonte a seguir, sobre todo, porque hasta ahora no se conoce un proyecto de continuidad.

Vale la pena señalar que, en tanto que la interculturalidad apele al diálogo entre las culturas, lo problemático no termina con el mero diálogo, sino que abarca las grandes asimetrías socioeconómicas, las restricciones a la participación política y la ausencia de acceso a las esferas de justicia. Sin todo ello, hablar de interculturalidad queda reducido a sólo un discurso. Este periodo se caracterizó por una sustitución de las responsabilidades del Estado por parte de los llamados ONG. Con ello, lo que ha sucedido es que si bien estos organismos muestran buena voluntad, no necesariamente implica que mantengan continuidad en su ejercicio, ni el debido gasto social respecto a un numeroso contingente que reclama justicia, privilegiándose la tecnocracia.

Sin embargo, las colaboraciones reseñadas son experiencias de importancia, en tanto valoración de la cultura y, en consecuencia, de la lengua materna. El lector se puede percatar de que si bien se presentan las regularidades señaladas en dichas participaciones, no todas mantienen la misma inclinación política.

CAPÍTULO 2

LINGÜÍSTICA

INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO

En los años treinta, William Cameron Townsend se encontraba en Guatemala traduciendo la Biblia al cakchiquel, como un modesto misionero. México acababa de pasar por una cruenta guerra de orden religioso, el movimiento beligerante fue el sinarquismo, el acontecimiento fue conocido de manera popular como la Guerra Cristera, cuyos fundamentos se soportaban en una profunda religiosidad católica que pretendía la recuperación de tierras para la Iglesia. Moisés Sáenz Garza, como funcionario de la SEP, realizó un viaje oficial a Guatemala, en donde conoció a Townsend. Sáenz lo invitó a trabajar en México y este obtuvo la total simpatía del general Lázaro Cárdenas (1934-1940). Townsend instala su primera misión en 1935 en Tetelcingo, Morelos, y muy pronto se expande por el resto del país, para hacerlo posteriormente en las zonas agresivas de Latinoamérica, teniendo la cobertura del III. El indigenismo recupera las enseñanzas del método psicofonémico, técnicamente conocido como tacmémica, inicialmente propuesto por este misionero lingüista, debido a la rapidez con la cual se pueden elaborar gramáticas y, en consecuencia, cartillas de alfabetización.

El ILV, con sede en la Universidad de Oklahoma, obtiene grado de ciudadanía en las políticas públicas de los estados-nación afiliados al III y, respectivamente, en las instituciones indigenistas y educativas de esos países. La labor lingüística de esta misión evangélica queda poco observada y será hasta finales de los años setenta que fuertes presiones de los profesionales en lingüística y antropología, así como los indígenas organizados, cuestionen la labor proselitista del instituto.

Cabe mencionar que durante más de cuatro décadas, el ILV trabajó prácticamente de manera autónoma y sin correlato de sus pares latinoamericanos; gozó del beneplácito de funcionarios y políticos que delegaron en el instituto la importante función de educar a los sectores indios y, sobre todo, a aquellos más alejados.

De manera aséptica y acrítica se toman las indicaciones del ILV para establecer políticas públicas en materia educativa. Es el caso del alfabeto llevado al quechua y al aymara, que de inmediato los gobiernos de Perú y de Bolivia recuperan como propio para la lecto-escritura en estas lenguas.

El antropólogo peruano de la Universidad de Cuzco Oscar Núñez del Prado Castro y otros colaboradores (julio de 1993, pp. 97-116), conformaron una comisión en Perú para la lecto-escritura del quechua, utilizando 23 grafías del alfabeto castellano, adecuándolas a los sonidos del quechua y sus variantes. Su trabajo fue presentado en el Tercer Congreso Indigenista Interamericano que se realizó en La Paz, Bolivia, en agosto de 1954, con la asistencia de William C. Townsend. El método propuesto se extendió al aymara sugiriendo su aplicación a otras lenguas americanas a fin de evitar el complicado Alfabeto Fonético Internacional (IPA, por sus siglas en inglés), ya que, a nivel doméstico, no se contaba con máquinas de escribir, ni imprentas que pudieran reproducirlo, además de la complejidad misma que reviste el alfabeto. La técnica con la que fue elaborado el método de enseñanza de lenguas andinas estuvo inspirada en la metodología del ILV.

La influencia del ILV es más que notable dentro de los estados nacionales en la emisión de políticas educativas y escolares, como

lo demuestra la formulación de la propuesta que en Perú realizan los profesores Oswaldo Baca Mendoza y O. Núñez del Prado sobre el establecimiento de un alfabeto para la escritura del quechua y del aymara. En este mismo contexto, el entonces presidente boliviano durante la Revolución Nacional del '52, Víctor Paz Estenssoro, decreta este alfabeto como el oficial para la enseñanza en las escuelas de su país y dirigido hacia la estandarización de estas lenguas.

De forma contrastante se presenta la apología sobre la acción del ILV a cargo de un intelectual conservador de la oficialidad peruana, Francisco Miró Quesada, quien ensalza la labor del ILV y, de manera retórica, señala que las lenguas indoamericanas destacan más el verbo que el sustantivo. En contrapartida, Christina Paulston describe la labor del instituto sin omitir el carácter proselitista de esta iglesia educativa norteamericana que, luego de casi tres décadas de establecimiento, no rebasa los niveles aculturativos.

En esta reseña a cargo de Jorge Miranda P. (abril de 1967, p. 383), con motivo de la celebración de la semana del ILV en Perú, se destaca la participación de Francisco Miró Quesada, quien felicitó la gramática elaborada por Townsend para las lenguas indoamericanas, donde se facilita el bilingüismo de los grupos quechuas y silvícolas propiciando el desarrollo de países subdesarrollados.

De manera temprana, la lingüista de la Universidad de Pittsburgh Christina Bratt Paulston (enero de 1970, pp. 99-106), describe la función del ILV y las repercusiones políticas de su actividad. El instituto se centró en una labor aculturativa a partir de la enseñanza de la Biblia, haciendo conocer al indio amazónico que era peruano, colombiano o ecuatoriano. Los resultados son de poca preocupación para el ILV y para los funcionarios educativos, que fueron acotados e incompletos. En los tiempos en que Bratt Paulston escribe su colaboración, los territorios amazónicos peruanos se encontraban en disputa, por lo que fue de utilidad el ejercicio proselitista y educativo del ILV para el gobierno nacional y para las fuerzas armadas.

El ILV posee dos centros de formación en Perú. Uno es en Yarinacocha para atender a 30 grupos silvícolas de una zona aún no

definida en sus fronteras (entre Perú, Ecuador y Colombia), y es probable que la mayor parte de los indios de esta gran área no haya escuchado el nombre de estos países. Bratt Paulston destaca que cada uno de estos grupos posee su propia cultura, y es hasta la llegada del ILV que han tenido una experiencia escolar. El otro centro se encuentra en Ayacucho y forma a profesores bilingües en la Universidad de Huamanga, para atender 20 escuelas experimentales en quechua en el altiplano peruano.

El ILV se encarga de las únicas escuelas bilingües en Perú formando parte de la red pública de escuelas. La misión principal del instituto es llevar la palabra de dios y traducir la Biblia a diferentes lenguas de manera sencilla, adaptándola a la mitología regional. Además, posee una infraestructura relevante en sistemas de comunicación y transporte aéreo, denominada Alas del Socorro.

El español es la lengua oficial en Perú, pero la habla menos de la mitad de la población que es mestiza y todo el sistema educativo está soportado en esta lengua de prestigio. El maestro en las regiones quechuas por lo general entiende y habla el quechua, pero se resiste a escribirlo por considerarlo primitivo. A partir de 1940, el ILV abrió las escuelas bilingües y, con ello, la escuela en el oriente peruano. El lingüista misionero ha sintetizado la lengua vernácula en cartillas. Cuando el niño lee estas cartillas pasa a la castellanización directa que se inicia en el segundo año de educación primaria.

La función central de la escuela pública es aculturar, aunque el niño no termine la educación básica. En promedio son tres o cuatro años de estancia. En la escuela adquiere rudimentos para la lecto-escritura y el manejo básico de los números. En un país con descontento, se acultura en la aceptación de los valores, la Iglesia, el Estado y el *statu quo*. Para el ILV la forma más eficiente de conocer la palabra de dios es en su lengua materna, así la educación es el instrumento para recibirla, pero también se preocupa por la salud y el lugar del hombre en su entorno. En este caso, el selvático descubre que vive en Perú. La lengua no es un instrumento, sino es

una forma de vida. Para Paulston esto es una omisión del sistema educativo.

La colaboración termina con un axioma: las lenguas indígenas se encuentran en desventaja para enfrentarse a lenguas superordenadas y de prestigio. Elementos para analizar son las cuestiones de orden sociopsicológico que intervienen en el proceso educativo. No es lo mismo aprender inglés para un sueco que posee su cultura y su lengua superordenadas, y que supone igual magnitud que el inglés de Inglaterra, que para un puertorriqueño o un indígena norteamericano que se ve obligado a aprender esta lengua, el aprendizaje del francés para un marroquí o para un sikh de la India, donde la lengua materna está infravalorada en comparación a la de prestigio.

Paulston recupera la experiencia de Nancy Modiano en los Altos de Chiapas, donde muestra cómo, desde el tzotzil y el tzeltal, es más accesible el aprendizaje del castellano. Lo mismo podría suceder en Perú, que desde el quechua, o desde la multiplicidad de las lenguas amazónicas, se pueda aprender la lengua de prestigio. Sin embargo, este es un aspecto de poco interés para el sistema educativo peruano y para el ILV.

El siguiente trabajo a cargo de la misionera del ILV Ruth Wise, confirma el trabajo de Bratt Paulston, respecto a que los que mejor conocen la Amazonia peruana son los miembros del ILV, organismo que tiene un reporte puntual sobre el número, organización y situación general de los grupos de esta amplia región. Son pocas las colaboraciones de misioneros del ILV que se preocupen por ofrecer un contexto histórico, este es el caso de Ruth Wise.

En Perú, se registran 48 lenguas en la Amazonia que se extienden a Ecuador y Colombia. Sorprende que Ruth Wise (octubre de 1983, pp. 823-848), misionera del ILV, realice una historiografía sobre el proceso colonial en Perú, logrando incluso reconocer la capacidad de los grupos amazónicos para expulsar a la población no indígena de su territorio, como es el caso de los ameshua y huitoto, con altos costos.

Se calculaba una población de 45 000 huitotos para 1900, ya para los años setenta, entre Perú y Colombia, difícilmente llegan a 5 000. La mayor penetración de la población no indígena se registró en el siglo XIX y el siglo XX, con colonizaciones europeas por medio de la Peruvian Company. La fiebre del caucho y del oro ha provocado establecimientos poblacionales no indígenas, ello no sin beligerancia de los pueblos amazónicos.

A consideración de Wise, la mayor parte de los grupos indígenas amazónicos que han logrado sobrevivir a las epidemias, esclavitud y acoso para 1975, ya mantienen una relación permanente con la sociedad nacional. En 1974 hay un reconocimiento a las comunidades amazónicas y el otorgamiento de tierras.

Los datos más precisos con los que se contaba eran los del *Handbook of South American Indians* (1940-47) coordinado por Julian Steward, pero ahora ya se cuenta con mejores datos y con la capacidad de una clasificación más precisa de las lenguas. Tener mayor precisión sobre las lenguas y la organización de los grupos, puede contribuir a la sobrevivencia de los amazónicos y a establecer programas de otra naturaleza. Vale la pena señalar que es un trabajo minucioso que no corresponde a las formas de presentación de los trabajos del ILV.

A finales de los setenta, las críticas hacia el ILV que se venían sosteniendo desde una década anterior, emergen en un documento extenso del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales (CEAS) de México, en donde, sin mencionar de manera explícita a don Gonzalo Aguirre Beltrán, lo califican como uno de los “amigos científicos” del ILV, una de las agencias neocoloniales más destacadas durante la Guerra Fría.

Desafortunadamente, la formación de antropólogos y lingüistas en los años recientes ha dejado de preocuparse por identificar, denunciar y, en su caso, sustituir a este tipo de agencias, más aún cuando el ILV continúa, en la actualidad, con su labor doctrinaria e influencia académica en las regiones indígenas. En otras palabras, nos volvemos a encontrar en un grado cero, como lo dijera

Esteban Krotz, donde la formación de antropólogos lingüistas no logra abarcar la diversidad lingüística y el tratamiento, puesto que un fenómeno de esta naturaleza debe atenderse como uno de los grandes problemas nacionales.

El gobierno de José López Portillo, por la presión de los profesionales y de los indígenas organizados, dio por terminado el convenio entre el Estado mexicano y el ILV. Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se reiniciaron las actividades de esta agencia neocolonial, pero trabajando con bajo perfil, sin el cobijo que recibió en años anteriores. El ILV continúa con sus labores en México, sin mayores contratiempos, sin las observaciones del gremio antropológico.

El documento de la Comisión del CEAS (julio de 1981, pp. 555-561), publicado en 1981 en *América Indígena*, parte del principio de que las actividades coloniales desarrolladas en la posguerra son irreconciliables. Por una parte, se encuentra la postura de que el desarrollo científico es independiente del contexto histórico en el que se produce; por otra parte, está la posición contraria que ubica al conocimiento científico en una situación histórica determinada.

El ILV se constituye en los años 30 por dos lingüistas: Richard Legster y William Cameron Townsend, quienes utilizando los métodos y técnicas de la lingüística, como disciplina científica, se propusieron traducir la Biblia, en su versión anglosajona y protestante, a las lenguas americanas. Moisés Sáenz, como uno de los padres de la llamada antropología mexicana en su modalidad indigenista, los invitó a trabajar en México. La experiencia y el apoyo que los misioneros encontraron en este país, los estimuló para establecer una organización de grandes proporciones que, convenientemente envuelta en ropaje científico, propagara la fe evangélica en medio del mundo pagano de los indígenas. En 1935 los discípulos de Townsend y Legster comenzaron a trabajar en México; en 1979 el gobierno mexicano de López Portillo rompió el convenio con este instituto por las presiones de grupos indígenas organizados y profesionales, los impugnadores demostraron una violación a la Constitución mexicana.

Se denuncia que para 1981 el ILV continúa trabajando en México con el cobijo de sus amigos científicos, propalando la versión fundamentalista del evangelio, ligada a los intereses imperialistas norteamericanos. Se ha demostrado que esta versión bíblica tiene como una de sus finalidades la conversión y mostrar al comunismo como una “manifestación satánica”, tal como el ILV lo ha practicado en Camboya y Vietnam.

El documento cita una declaración del ILV:

Dios usa tropas militares, pero tiene también otros métodos. Dios volteó las cosas en Indonesia frente a una revolución marxista, y la respuesta de miles volviendo hacia Cristo ha sido tremenda. Camboya puso los misioneros fuera del país y parecía que el trabajo de Dios allí estaba terminado. De pronto un nuevo golpe de Estado y de nuevo llegan los misioneros.

Para los redactores de este documento, esta simple cita debate la supuesta ingenuidad e inocencia de estos científicos. Se presenta una coincidencia entre los intereses indigenistas impulsados por las burguesías latinoamericanas y los intereses del ILV, que no entraron en contradicción con los postulados del indigenismo. El interés fundamental de los misioneros del ILV es promover una actitud pronorteamericana, contribuir al antinacionalismo y, mediante la prédica protestante de corte fundamentalista, propiciar el anticomunismo y minar los movimientos de liberación nacional. Se trata, en primera instancia, de traducir el Nuevo Testamento para dar a conocer la verdadera fe y evitar la lucha política terrenal: la felicidad sólo se encuentra en el cielo.

Un argumento sostenido por los amigos y apologistas del ILV, en el aporte científico, radica en que los antropólogos y lingüistas nativos somos incapaces de desarrollar la disciplina antropológica y la lingüística, con la calidad con que se hace en Estados Unidos. Otras experiencias aledañas al ILV se constituyen por los planes “Came-lot”, “Simpático” y “Amigo”, los cuales también fueron defendidos por sus aportes científicos. Por último, la comisión redactora del

Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales califica al ILV como una instancia mercenaria del conocimiento.

Para 1984 el ILV contaba con 5 000 misioneros, trabajando en 50 países y teniendo como inventario cerca de 1 000 lenguas. Ya para esta década, al ILV se le había revertido el contrato en Brasil, México, Panamá y Ecuador.

El ILV fue lanzado desde México a otras partes del mundo, principalmente a América Latina, teniendo como cobertura, entre otros, al III. En América Latina, ha estudiado más de 360 lenguas, logrando penetrar en comunidades antes cerradas y teniendo más influencia con los gobiernos y con los indios que los indigenistas nativos.

Cuando se generaron las primeras críticas al ILV, en 1972, el III elevó a su fundador, William Cameron Townsend, como benefactor de los grupos lingüísticamente aislados. En 1980 durante el VIII Congreso Indigenista celebrado en Mérida, Yucatán, se formó una mesa paralela con Salomón Nahmad Sittón, Félix Báez-Jorge, Guillermo Bonfil Batalla y Gilberto López y Rivas quienes denunciaron la labor del ILV como intervencionista e instrumento de control y espionaje, como represión desde el imperialismo, además de fomentar mano de obra barata.

Aguirre Beltrán es uno de los más destacados antropólogos latinoamericanos con competencia internacional. Su obra cubre varios aspectos para entender a los pueblos indígenas. Destacamos algunas que siguen siendo referencias obligadas: *Formas de gobierno indígena*, *Regiones de refugio*, *Teoría y práctica de la educación indígena en México*, *Uso y desuso de las lenguas vernáculas*, entre otras. Además, incursionó en el estudio de la negritud en México y, sin duda, es un acucioso etnohistoriador al que también se le puede considerar como hombre de Estado. Fue director del III de 1966 a 1970, como también del INI, y subsecretario de Educación Pública de 1970 a 1976. El artículo que sigue es una respuesta a las acusaciones que algunos antropólogos realizaron sobre la cobertura a una agencia neocolonial como el ILV. Es de hacer notar que, a diferencia de otros intelectuales latinoamericanos, Aguirre Beltrán no oculta el carácter

evangelizador del ILV y, en este ensayo, se presenta como defensor a ultranza de la práctica del instituto.

Las iglesias protestantes tienen la preocupación de alfabetizar para que su feligresía logre una lectura directa sin intermediarios de los textos sagrados y de salvación, ya sea del Antiguo o Nuevo Testamento. Esta práctica ha provocado la irritación de algunos sectores de la opinión pública que ven en el proselitismo evangélico la posibilidad de una ruptura de la unidad nacional, o bien, una interpretación no correcta de los textos bíblicos. Además, ven en ello argumentos que confunden los valores éticos y religiosos heredados de la Colonia. Lo anterior es un primer planteamiento del doctor Aguirre Beltrán (julio de 1981, pp. 435- 462) en este trabajo. Continúa argumentando que, por otro lado, existen intelectuales y políticos que aún contra los señalamientos apátridas de los que se les acusa, no dudan estar en oposición a la corriente de la mayoría católica. Un ejemplo es el del doctor José María Luis Mora, quien, en el siglo XIX, aceptó la instalación de la Sociedad Bíblica Británica, que puso a disposición los textos evangélicos bíblicos en castellano, e incluso, el doctor Mora fue más allá y tradujo el Evangelio de Lucas al náhuatl. Los conflictos del México independiente no permitieron dar cuenta de las posibilidades de este ejercicio.

Un siglo más tarde, desde el extranjero, se da la posibilidad de que los Wycliffe Bible Translators traduzcan la Biblia a los distintos idiomas americanos. Así se instala en México el Summer Institute of Linguistics (ILV, por sus siglas en español). Esta institución provoca múltiples afectos, pero también absurdas malquerencias, que, desde la izquierda o la derecha, los acusan de ser agentes de la Central Intelligence Agency (CIA). En Estados Unidos, el ILV también es criticado, incluso, por el Concejo Mundial de Iglesias. Aguirre Beltrán denosta a los opositores del ILV en México como los antropólogos populistas, los marxistas oficiales y la comparsa que les sirve de caja de resonancia, teniendo al instituto en postura incómoda.

En defensa del ILV, Aguirre Beltrán esgrime que en el poco tiempo de 40 años, este instituto ha logrado trabajos de fonología, estructura gramatical, semántica y práctica de la enseñanza. William Townsend, con los cakchiqueles del lago Atitlán, crea el método psicofonémico, que consiste en elegir la mitad de las letras del alfabeto y aquellas que más se repiten en la lengua materna, sin reparar en pesadas reglas sintácticas y gramaticales. Con esta escueta herramienta logra superar la barrera psicológica que significa enfrentarse al texto y a la lectura. En Panajachel, Moisés Sáenz conoce a Townsend y le sorprende a tal grado el método de alfabetización que se convierte en el más conspicuo prosélito de la alfabetización en lengua materna. Sáenz invita a Townsend a trabajar en México. Él se instala en 1934 en Tetelcingo, Morelos, y en una gira del general Cárdenas este queda sorprendido por la eficacia de la alfabetización realizada por Townsend, invitándolo a desplegar su actividad en otras zonas del país.

Así Townsend recluta a misioneros lingüistas que se establecen en lugares aislados e inhóspitos por largas temporadas. Para Aguirre Beltrán, el producto es sorprendente: cartillas de alfabetización, manuales para la agricultura y la sanidad, además de voluminosos textos sobre el Nuevo Testamento. Aguirre Beltrán es enfático, nunca ninguna organización religiosa, laica, criolla o forastera, logró en tan poco tiempo los resultados del ILV.

Kenneth Lee Pike, discípulo directo de Edward Sapir, trabaja con una de las lenguas más difíciles de México por sus rasgos tonales y, en muy poco tiempo, establece en grafías latinas el alfabeto para esta lengua: el mixteco. Lee Pike junto con su esposa, también misionera, dedican siete años al trabajo lingüístico y al análisis de la obra de Leonard Bloomfield, promotor del distribucionalismo estructural, núcleo de la escuela lingüística norteamericana. Una síntesis apretada de esta escuela radica en que a partir de un *corpus* se encuentran elementos comunes en una lengua, se desentraña su estructura sin prestar demasiada atención a su significado.

Lee Pike, con la influencia de Bloomfield, diseña el método de la tagmémica, que significa lo siguiente: a nivel léxico, es el morfema; a nivel fonológico, el fonema; y a nivel gramatical, el tagme-ma. Aguirre Beltrán destaca el mérito de Pike al plantear, desde la tagmémica, no sólo un *corpus* lingüístico, que estaría sólo en un nivel que Pike define como *etic*, sino el entorno del comportamiento humano, en un horizonte que define como *emic*. Además, el método permite combinar lengua, comportamiento humano y cultura. Aguirre Beltrán sostiene que los trabajos publicados por Pike, como producto de su estancia en la mixteca, son insuperables, sobre todo, en relación con lenguas tonales.

El Departamento de Asuntos Indígenas, creado por Lázaro Cárdenas, entró en crisis, en gran medida por su ineficacia, pero en su caída arrastró al Proyecto Tarasco y al Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. En 1946 Julio de la Fuente y Aguirre Beltrán son convocados para participar en la Dirección de Asuntos Indígenas, dentro de la SEP. Los trabajos de Pike son alentadores para establecer escritura en las lenguas tonales, para propiciar que estas lenguas alcancen el nivel de lenguas cultas y se logre, durante la posguerra, que México supere las condiciones históricas que han sido adversas para las lenguas vernáculas, facilitando un desarrollo técnico para su escritura.

Es hasta 1951, dentro de los preparativos para la instalación del primer Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil –otro emblema del indigenismo– que, con el auxilio de misioneros lingüistas del ILV, se elaboran las primeras cartillas de alfabetización en tzotzil. Este primer Centro Coordinador contó con la participación de misioneros del ILV para la elaboración de cartillas y la preparación de maestros nativos. En el segundo Centro Coordinador, establecido en la Tarahumara, también se crean sin mayores problemas las primeras cartillas para alfabetización con el apoyo de los misioneros. En 1954 el Centro del Papaloapan se encuentra con el fuerte problema de lenguas tonales, como el mazateco y el chinante-co, debido a que la descripción de fonemas en grafemas resulta muy

complicada, y es sólo con el auxilio de George W. Cowan, misionero del ILV, que se trata el problema. El método de Pike contribuye de manera central a tratar lenguas como el mazateco y el chinanteco, que poseen modificadores sintácticos pues existen capas sonoras imbricadas.

Isabel y Ricardo Pozas, antes de formarse como etnólogos, colaboraron como profesores de banquillo en los trabajos del Centro del Papaloapan y se enfrentaron con la dificultad de entender las lenguas tonales, inclinándose aún por el método directo, propuesto por la escuela rural de Rafael Ramírez, es decir, el uso del castellano sin mediación, tendencia vigente entre el magisterio. Aguirre Beltrán señala la labor de Isabel y Ricardo Pozas como ejemplo de un problema aún no comprendido del todo.

Desde el INI, Alfonso Caso tuvo la sensibilidad de entender la alfabetización en lengua materna como instrumento para el mantenimiento de la lengua y de la adquisición de una segunda lengua. Jaime Torres Bodet refrenda, desde la UNESCO, las recomendaciones del uso de la lengua materna como vehículo de enseñanza. En 1956 se realizó una reunión en Soyaltepec (mazateca media) para tratar el problema con antropólogos y lingüistas. Basta mencionar a Swadesh, Evangelina Arana, Villa Rojas, Julio de la Fuente, Aguirre Beltrán, Juan Comas, Sarah Gudshinsky, Eunice Pike, estas últimas del ILV, entre otras personalidades. En esta reunión se discutió la oposición del matrimonio Pozas a la enseñanza en lengua materna y su establecimiento del método directo. Se logró el debate sin llegar a conformar un programa definido.

Un problema que no se puede eludir, con referencia a las lenguas tonales, es la necesidad de utilizar grafías adicionales a las del alfabeto de la lengua nacional. Ello conlleva mayores costos en la edición de los materiales pero es una tarea necesaria. En este aspecto, la alfabetización requiere de recursos y, principalmente, de un personal capacitado. En este punto, Aguirre Beltrán se pronuncia por abandonar la simulación soportada en una generosa propaganda, misma que preconiza que sólo con entusiasmo se puede lograr

alfabetizar. Aquí ubica a los antropólogos populistas. No hay nada más lejano de un proyecto serio.

Aguirre Beltrán destaca la labor de los misioneros del ILV en su trabajo científico, y reconoce que el interés central radica en el proselitismo evangelizador. Sin embargo, las escuelas antropológicas en México han sido incapaces de producir lingüistas que puedan enfrentar los problemas de las lenguas americanas y, en específico, de las lenguas tonales. Con erudición, marca el desarrollo de las tendencias lingüísticas desde Franz Boas hasta Noam Chomsky, pasando por Sapir, Bloomfield, Pike, Whorf, Swadesh y Harris.

Aguirre Beltrán afirma que:

México tiene todavía por delante largos años en que el préstamo de ideas, de valores y de prácticas es el único expediente al que puede acudir para resolver las necesidades de alfabetización de los pueblos étnicos que contiene en su seno. En la solicitud de esos préstamos, la única posibilidad que se advierte es la que le ofrece la escuela americana, ya que con ella coincide en el objeto de estudio –las lenguas originalmente americanas– y en la vocación práctica: proporcionar a cada una de las lenguas indias una literatura escrita que faculte el empleo del idioma materno como instrumento de enseñanza (Aguirre Beltrán, julio de 1981, p. 455).

Aguirre Beltrán se pronuncia en contra de las manifestaciones del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales para la expulsión de los misioneros del ILV, con lo cual se estaría expulsando a Pike y a sus discípulos. Aguirre Beltrán reflexiona en torno a la intolerancia, sobre todo en un marco donde el desarrollo científico y técnico no ha alcanzado altos niveles, pero, al mismo tiempo, reivindica posturas anti-imperialistas con la aspiración de lograr un espacio de libertad, lo cual no se alcanzará con planteamientos dogmáticos y populistas. Sin lugar a dudas, Aguirre Beltrán se convierte en un apologista de la labor del ILV considerando a este un aliado del indigenismo.

El siguiente trabajo afirma la percepción del doctor Aguirre Beltrán sobre el esfuerzo que los misioneros lingüistas destinaron al

estudio de las lenguas vernáculas. Aquí el ejemplo de la gramática descriptiva en el triqui de Copala, Oaxaca, a cargo de la misionera Elena E. de Hollenbach (enero de 1973, pp. 65-95).

El triqui tiene alrededor de 400 años de contacto con el castellano, lo que ha provocado un cambio gramatical y de léxico. Elena de Hollenbach identifica 300 préstamos directos, 30 indirectos, extensión del sentido de 50 palabras nativas y formación de aproximadamente 100 frases descriptivas. En contraste con las lenguas comanche y tewa, que emplean muchas expresiones nativas, y el yaqui, que emplea muchos préstamos, de igual forma el triqui ha ido incorporando consonantes del español, pero donde no se perciben mayores cambios es en la estructura gramatical que, a consideración de Elena de Hollenbach, se mantiene intacta.

Los préstamos principales son los sustantivos. A la autora le interesa el uso de estos en los triquis monolingües, ya que los bilingües los incorporan de manera libre. Entre los animales, los préstamos son comunes de aquellos que fueron introducidos por los españoles. Por ejemplo, *gwayo*, “caballo”; *cuino* “marrano”; *bato* o *gwato*, “pato”. Con respecto a las plantas, el fenómeno es similar: *garuu* o *aruu*, “arroz”; *drigo* o *dirigo* “trigo”. Alimentos y bebidas; *lala*, “panela”; *zhilate*, “chocolate”. De igual forma procede para otros elementos de la vida cotidiana del triqui como herramientas, ropa, utensilios en general, arquitectura, agricultura, medios de transporte, cosas, misceláneas introducidas por la tecnología moderna, medicinas, enfermedades, educación, religión, recreo, cargos civiles y religiosos, gobierno y ley, ocupaciones, parentesco, geografía, conceptos abstractos, números, medidas y dinero, unidades de tiempo, nombres personales y topónimos, adjetivos con distribución libre y adjetivos con distribución restringida. Nos detenemos en el trabajo de la autora sólo para mostrar la minuciosidad con la que los misioneros practican su disciplina y el largo tiempo que destinan a una gramática descriptiva, en una comunidad indígena donde difícilmente un lingüista no misionero estaría dispuesto a permanecer meses o años.

La investigadora realiza una descripción fonológica de la variante triqui de Copala, mediante la cual hace notar que los préstamos del castellano no modifican la fonética de la lengua, ni su orientación prosódica. Al final, expone las variaciones fonológicas que existen entre el español y el triqui y cómo afectan a los préstamos que entran del español al triqui. Elena de Hollenbach es un ejemplo de la manera de proceder en la lingüística descriptiva.

A la distancia, la labor del ILV no debe contemplarse en blanco y negro, su labor está imbricada en los complejos procesos que el colonialismo conlleva, a los intereses sobre tierras y recursos, la constitución de clientelas políticas. En fin, el entramado social que ha articulado a las comunidades y regiones indígenas con el entorno nacional.

El antropólogo norteamericano de la Universidad de Michigan David Stoll (enero de 1984, pp. 9-24), plantea la complejidad de la formación de protestantes en situaciones interétnicas, donde el ILV ha tenido más influencia que, incluso, los indigenistas de Estado. Por ejemplo, señala la expulsión de protestantes del municipio de San Juan Chamula, en Chiapas, donde esto, más que a un conflicto religioso, obedece al faccionalismo partidista sobre tierras y el acceso a los recursos, fenómeno que se presentó a finales de los setenta y se agudizó en años posteriores.

En Guatemala, las filas de la guerrilla han contenido muchos protestantes. En consecuencia, si bien el ILV es una agencia de colonialismo externo, tiene su enfrentamiento con los intereses del colonialismo interno, por lo que resulta ser una paradoja que las iglesias fundamentalistas que conllevan una tendencia conservadora, logren ingresar a las filas de reivindicaciones populares.

Las funciones del ILV para David Stoll son claras: minar la religiosidad indígena, socavar la influencia de los antropólogos latinoamericanos y ser una agencia del Departamento de Estado de Estados Unidos. Además, lo ubica como un aparato de control de la natalidad, de avance de las transnacionales, e incluso, lo liga con el narcotráfico.

En los setenta, el contexto era de desestalinización de la izquierda, el auge de la Teología de la Liberación y la radicalización de la antropología. La manera de analizar al ILV, para Stoll, no debe ser maniquea, no deja de hacernos notar que es una Iglesia promovida desde Estados Unidos.

Stoll evalúa las consideraciones, tanto de la izquierda como de la derecha, sobre la labor del ILV. Para la izquierda, el ILV no es otra cosa más que una agencia militar que codifica las lenguas, utiliza al narcotráfico, esteriliza mujeres, busca minerales y recursos naturales; en fin, cuestiones poco creíbles y casi siempre de segunda mano. Para la derecha, el ILV no es otra cosa más que un benefactor donde los gobiernos nacionales no han sido capaces de crear trabajos para los lingüistas y los funcionarios que no tienen la paciencia para trabajar con las lenguas indígenas. El antropólogo mexicano Andrés Fábregas calificaba de la siguiente manera el resultado del adoctrinamiento: un indio evangelizado es un ser incapaz de crítica.

Sin embargo, en Guatemala, paradójicamente, durante la Revolución de 1944-1954, fueron indios conversos del ILV y miembros de la Iglesia católica progresista, quienes participaron de manera activa en la resistencia popular. En Perú, maestros entrenados por el ILV están ejerciendo la crítica hacia el modelo educativo. Stoll ubica el conflicto en Chamula (México), en donde se expulsaron a protestantes, según ello, por la influencia del ILV, pero atrás de esto se encuentra el faccionalismo clientelar e intereses por conflictos agrarios y de bosques.

Stoll afirma que las pugnas hacia el ILV tienen mucho que ver con la búsqueda clientelar de criollos nacionalistas con los pueblos indios. Concluye que los criollos nacionalistas deben abandonar su papel de ser la caballería del colonialismo interno.

Los miembros de la ONG Ayuda para el Campesinado Indígena del Oriente Boliviano (APCOB) Graciela Zolezzi y Jürgen Riester (julio de 1987, pp. 425-434), denuncian el abandono que los antropólogos y lingüistas bolivianos han tenido sobre el oriente de su país, propiciando que haya sido el ILV el encargado de inventariar la

diversidad de lenguas de las tierras bajas bolivianas y formular las políticas lingüísticas en esta amplia zona.

Zolezzi y Riester no consideran que el Estado boliviano omitió la formación de profesionales en etnología y en lingüística antropológica durante un largo tiempo. En este sentido, la acusación debe ser directa a un abandono, no de los profesionales, sino del Estado boliviano por no entender ni atender su propio territorio. Igual acusación cabría para otros estados nacionales en la región.

En la siguiente colaboración, Zolezzi y Riester incluyen no sólo a los indígenas de las tierras bajas de la Hoya amazónica boliviana, sino también a los del Chaco, En total son 28 lenguas pertenecientes a nueve familias lingüísticas y dos que aún no quedan clasificadas entre los nueve grupos étnicos. En términos generales, se ha mantenido la idea en Bolivia de que sólo existen tres lenguas: castellana, quechua y aymara, obviando la existencia de los grupos amazónicos y chaqueños.

El manejo sociolingüístico en Bolivia ha estado en manos del ILV. Su labor inició en 1955 y dejó de funcionar en 1985, sus reportes son poco sistemáticos y aislados. Por otra parte, la situación lingüística en el oriente no ha despertado el suficiente interés por parte de antropólogos y lingüistas nacionales.

Es a partir de 1955 que se establece el Código Educativo en Bolivia, el cual marca que la educación se hará al principio en la lengua vernácula para castellanizar posteriormente. Es en este mismo año que se establece un convenio con el ILV, que ha tenido como finalidad evangelizar, romper la religión propia y llevar valores ajenos a los grupos.

Al finalizar el convenio con el ILV, este ha dejado más problemas que beneficios, ha fracturado las lealtades internas de los grupos por su labor proselitista y sólo ha dejado cartillas para la alfabetización basadas en el método transicional que emplean los profesores evangelizados, pero estos no son capaces de llevar a cabo el programa de educación básica para los grupos guaraní, chacobo, zamuco, guarayú, sirionó, esse eja y el resto que ocupan la Hoya amazónica

y el Chaco. Si bien el ILV se retiró, dejó a sus subsidiarias, Nuevas Tribus y la Misión Suiza-Alemana, que son aún más radicales que su matriz, pues se sienten dueños de las almas de sus evangelizados e impiden el contacto con instituciones de la sociedad nacional.

El misionero del ILV Jacob A. Lowen (julio de 1960, pp. 207-215), sin cortapisas, muestra los efectos de la intervención del instituto en un grupo indígena en Panamá. Lowen parte de un axioma de cambio social y cultural: todo cambio cultural debe implicar la religión. Se remite al Proyecto Vicos (Perú-Cornell), emblema del indigenismo, en donde el encargado Alan Holmberg decía que, de repetir esta experiencia, implicaría considerar la religión. La presencia de los misioneros-alfabetizadores norteamericanos entre los chocó, va a tener como eje de cambio la pérdida del uso del aguardiente como vehículo de comunicación, y el resultado es la anulación de la fiesta que secularmente ha contribuido al establecimiento de las solidaridades.

El proyecto educativo ha estado en manos de las iglesias protestantes y en específico de la menonita, con apoyo de la Alianza para el Progreso, e incluso, de la Fuerza Aérea de Estados Unidos. Se lograron formar cuatro maestros de las tribus emberá y waunana y, de esta forma, se plantea elevar la autoconcepción psicológica de los indios.

Las campañas educativas van de la mano de las sanitarias. Se ha logrado vacunar e introducir tratamientos para enfermedades prevenibles, suprimiendo las prácticas curativas autóctonas. Los indios, en sus cursos de ciencias naturales, dan gracias a dios por la enseñanza recibida. En menos de una década, se ha logrado que los indios chocó logren confianza en un dios más poderoso que cualquier espíritu maligno y, con ello, se ha propiciado la formación de pastores indígenas y maestros. Este tipo de afirmaciones, aceptadas por los políticos de los estados nacionales, no dejan de ser propaganda a favor del carácter confesional del ILV.

Para Lowen, esta iniciativa se encuentra en desarrollo durante los años sesenta, señalando que los proyectos productivos no han

alcanzado el nivel de éxito esperado, como la introducción de cultivos y la producción de animales domésticos, pero sí nos remite a la ruptura de la cosmovisión india donde sí ha habido avance.

Una visión nativa, como la que ofrece el profesor kuna Arysteides Turpana (octubre de 1987, pp. 615-626) sobre la presencia del ILV, juzga que existe un trabajo inconcluso en cuanto a gramáticas y el desarrollo de análisis lingüístico, pues el interés se centraba en la labor de conversión al cristianismo.

El intelectual indio Arysteides Turpana menciona las seis lenguas indígenas habladas en Panamá: el guaimí, con dos variantes dialectales; el teribe, con una variante; el kuna, con una variante; y el chocó, con dos variantes. En el diagnóstico de Turpana se hace notar que en el siglo XIX se hicieron algunos apuntes por parte de viajeros sobre las lenguas autóctonas.

Posteriormente el ILV ha trabajado en el país, pero su objetivo fue sólo traducir la Biblia, y es hasta muy recientemente que ha promovido con dificultades la educación bilingüe, como la falta de formación de profesionales, gramáticas inconclusas, ausencia de análisis fonológico y lexicográfico. En síntesis, el análisis de las lenguas autóctonas se encuentra en sus inicios.

La influencia del ILV y, en específico, de uno de sus principales teóricos, Kenneth Lee Pike, se expresa en diferentes latitudes. María Catrileo (octubre de 1988, pp. 731-752), de la Universidad Austral de Chile, recupera a este lingüista para la unificación del alfabeto mapudungun. La estandarización de las lenguas vernáculas no siempre se ajusta a la realidad de las lenguas y, en ocasiones, la búsqueda del estándar resulta en detrimento de la lengua misma.

María Catrileo menciona los trabajos realizados en la Pontificia Universidad Católica, que ha sido sede del Encuentro para la Unificación del Alfabeto Mapuche, en 1986. El mapudungun posee variantes dialectales. Es posible ofrecer un grafemario lo más cercano al que se utiliza en castellano, que se puede emplear en las diferentes variantes del mapudungun. Siguiendo recomendaciones

internacionales, es importante el uso del grafemario en mapudungun para fomentar la lecto-escritura en la lengua materna y, posteriormente, el castellano como segunda lengua.

Un aspecto relevante para el uso de un alfabeto para la lengua ágrafa, en este caso el mapudungun, es el que este no transfiera interferencias al momento de aprender una segunda lengua. Por ejemplo, *fesina su kato ethe* en lugar de “este es el gato de la vecina”, donde hay una transferencia del patrón de su lengua al español. Catrileo recupera al antropólogo y lingüista Keith H. Basso en lo que denomina etnografía de la comunicación. Así le interesa que las diferencias fonéticas encuentren su expresión en el grafemario. Con este proceder debe tenerse en cuenta la prosodia, los valores kinésicos y fonéticos.

El primer intento de graficar el mapudungun se realizó en 1606, y siguieron dos intentos gramaticales más por parte de la Iglesia católica. Hasta 1964 Rodolfo Lenz hace un estudio sobre la lengua mapudungun. Ninguna de las propuestas son recuperadas por la dificultad de ser aplicadas, y Catrileo establece una nueva ortografía con base en los trabajos alfabéticos de Pike.

Catrileo sostiene que para que una lengua ágrafa logre mayor soporte en su producción literaria, requiere uniformidad y también planificación. Otras posiciones marcan lo contrario, que hay que permitir la libertad de los usuarios para que produzcan y, en el proceso, se va generando la estandarización.

Pese a las reiteradas recomendaciones que, desde finales de los años treinta, por la vía de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939) y por el Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940), ambos realizados en México, en los que se insistió en una educación realizada en lengua materna y, posteriormente, la UNESCO recupera este principio como regla universal y con el convenio 157 y el convenio 169 de la OIT que lo reiteran, la práctica educativa y escolar ha privilegiado la castellanización directa. Si bien el ILV ha contemplado la recuperación de las lenguas maternas, como soporte para la educación básica, la tendencia es hacia

la adquisición de la lengua de prestigio, dependiendo de la latitud donde se encuentre el grupo en cuestión.

El ILV ha tendido hacia la estandarización de las lenguas vernáculas, omitiendo la dialectización que toda lengua posee y, con ello, frenando el desarrollo mismo de las lenguas. Los estados nacionales no han logrado construir un correlato entre política pública y práctica educativa, en la medida en que la formación de profesionales ha sido muy pobre y escasa a la fecha, de tal suerte que el magisterio destinado a atender la educación en las regiones indígenas, carece de los instrumentos teóricos y prácticos para realizar su labor, que queda en simulación.

Por otro lado, se continúa con un ejercicio ideológico de subestimación de las lenguas indígenas, que se expresa en una devaluación de sus políticos y profesionales encargados de la emisión de las políticas públicas. Si las lenguas vernáculas continúan manteniendo su uso, este ha sido al margen de los espacios escolares y son una muestra de procesos de autogestión y de resistencia.

TENDENCIAS METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS AMERICANAS

Una importante colaboración en *América Indígena* es la del profesor Leonardo Manrique, formador de generaciones de antropólogos y lingüistas en la ENAH, quien con puntualidad indica las tendencias dentro de la formación de lingüistas y la práctica de esta disciplina en México.

En este apartado se consignan reseñas de los trabajos que se realizaron en Costa Rica e inventarios sobre el estudio de las lenguas en Sudamérica y el área maya, utilizando la metodología propuesta por Kenneth Lee Pike. En estas reseñas sobresale el peso del ILV.

El profesor y lingüista del INAH Leonardo Manrique Castañeda (octubre de 1973, pp. 967-990), nos ofrece un ilustrativo trabajo sobre el estado del arte del proceder metodológico en lingüística,

hasta 1973, fecha de presentación de este ensayo. Ofrece dos tradiciones, la desarrollada por Mauricio Swadesh, estructural-gloto-cronológica, y la tagmémica establecida por Pike, paradigma de los misioneros del ILV. El objetivo de Manrique Castañeda es presentar la lingüística antropológica en México y las instituciones que para estos años tienen como función estudiar las lenguas vernáculas, que son el INAH, la Dirección de Educación Extraescolar de la SEP, el ILV, el INI y el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM (IIH-UNAM).

Los lingüistas antropólogos en México han recibido, de una u otra forma, la influencia de Mauricio Swadesh; y, por su parte, la gente del ILV la de Kenneth Lee Pike. La tendencia en México ha sido hacia la lingüística estructural, teniendo como fuente a Saussure, y se comienzan a recibir influencias de la gramática transformacional de Noam Chomsky. Por otro lado, se encuentra la presencia de la tagmémica, que son estructuras fijas por oposición y tan válidas para la descripción como la gramática generativa. Manrique incluso sostiene que Swadesh usaba los dos métodos para una mejor complementación de su descripción. Swadesh propuso el análisis fonémico y para Manrique este es un excelente recurso que ahorra tiempo, el cual consiste en elegir unos 25-30 vocablos e ir señalando sus fonemas para, al final, tener una lista bastante completa. Sobre la glotocronología, explica que es un recurso de la teoría antropológica y, en tanto se logre una mayor precisión del momento y la forma en que una lengua se separa de otra, estaremos en mejores condiciones para establecer fechas y contribuir a efectuar la historia de los llamados “pueblos sin historia”.

Reconoce que ha sido labor del ILV diseñar una metodología para la identificación de formas dialectológicas de las lenguas vernáculas. Al respecto, los lingüistas formados en la escuela mexicana no han logrado aún un efecto preciso. En cuanto al balance del estado de la lingüística en México, menciona los aportes de los lingüistas mexicanos, en articulación con otras ramas de la

antropología, para el desciframiento de la epigrafía maya, y señala la utilización de la computadora para esta tarea.

En el proceso educativo, la lingüística tiene un papel muy importante, sobre todo en los países con gran variedad dialectal. A nivel declarativo se ha señalado que los pueblos tienen el derecho a utilizar su lengua como vía central para la expresión de su cultura. Sin embargo, llevar esto a la práctica no es sencillo, e incluso, si se entiende que la pertenencia a una nación es pertenecer a una cultura, es absurdo plantear el uso de dos culturas. Al respecto, no se logra un consenso y se continúan labores de castellanización, aduciendo que no se va a perder la lengua vernácula. Esta tarea la realiza el IIISEO y, por otro lado, la DGEEMI y el INI han establecido cartillas elementales en lengua vernácula y en alguna variante dialectal. No se han cubierto todas las variantes.

Se propone cursar los dos años primeros de educación primaria en la lengua materna y el resto en castellano. Esto está a cargo de promotores que no sólo tienen la labor de alfabetización, sino de asesoramiento en materia médica, agrícola y ser gestores. Con ello, muestra el panorama de la lingüística en el país y no podemos dejar de señalar que este es un artículo que se preocupa por mostrar los soportes técnico-metodológicos con los que trabaja la lingüística en México.

La colaboración de Azriel W. Jones (enero de 1983, pp. 147-154), lingüista de la Universidad de Turrialba, Costa Rica, que trata de la raíz de los verbos cabécar, los prefijos y sufijos con los que se acompañan e indican el tiempo, si es imperativo o condicionado. El trabajo plantea que se han descubierto alrededor de 300 raíces de verbos que se modifican por prefijos y sufijos. El trabajo se presenta con base en la gramática descriptiva.

Margaret Dickeman Datz (enero de 1983, pp. 171-186), lingüista de la Universidad Nacional de Costa Rica, nos habla de una gramática del discurso para indicar qué es lo que debe encontrarse en la gramática general del bri bri. Como dato, señala que para el bri bri se ha diseñado un alfabeto en la Universidad de Costa Rica. El

ejercicio se realiza para una secuencia narrativa donde se tiene un verbo principal. Este trabajo también está realizado con base en la gramática descriptiva.

Raymond A. Schlabach y Stephen H. Levinsohn (enero de 1983, pp. 155-170), lingüistas e investigadores en Talamanca, Costa Rica, advierten que el conocimiento de una lengua no europea debe ser estudiada en sus propias reglas y no bajo la gramática de las lenguas europeas, ya que esto puede acarrear graves errores. En el caso del bri bri los verbos también se determinan por prefijos y sufijos que van a indicar el tiempo. El tratamiento de este artículo es con base en la gramática descriptiva.

Lo que sigue es un boletín informativo sobre las lenguas indígenas en América Latina realizado por Doris Bartholomew (abril de 1969, pp. 515-528). Egresada del Columbia Bible College y jefa editorial de algunas publicaciones del ILV, resume en esta colaboración ejemplos de la extensión que dicho instituto tuvo en el contexto latinoamericano.

Argentina. Elena Lozano estudia la lengua vilela. Delia Suardíaz estudia la lengua ona. Emma Gregores y Jorge A. Suárez investigan la lengua tehuelche. Ricardo Nardi investiga la lengua quichua. María Beatriz Fontanella de Weinberg, la lengua guaraní.

Bolivia. Martha J. Hardman está estudiando la familia jaquimara. El ILV tiene misioneros que analizan las siguientes lenguas: chiquitano, quechua, araona, baure, chácobo, chipaya, ese ejja, guaraní, guarayu, ignaciano, movima, itonama, sirionó y tacana.

Brasil. David Price, de Chicago, hace un trabajo de campo con los nambiquara. Ernest Migliazza, de la Universidad de Indiana, estudia los yanomami entre Venezuela y Brasil.

Colombia. El ILV tiene misioneros que describen las distintas lenguas del país.

Estados Unidos. Madeleine Mathiot, del San Fernando Valley State College, estudia el pápago.

Guatemala. Christopher Day, de la Universidad de Rochester, investiga el jacalteco. Nicholas A. Hopkins, de la Universidad de

Texas, prepara un diccionario del chuj. Norman A. McQuown tiene un proyecto ambicioso de automatización del quiché y mame guatemaltecos. El ILV tiene proyectos en el resto de las lenguas de Guatemala.

México. Norman A. McQuown, de la Universidad de Chicago, y Alberto Ruz Lhuillier tienen un proyecto de automatización, con el desarrollo de las computadoras de esos años –que sólo llegaba a tarjetas perforadas– del maya yucateco clásico y moderno, del totonaco, huasteco y del náhuatl. El ILV tiene misioneros que analizan prácticamente todas las lenguas de México. Dow Robinson está preparando diccionarios en totonaco, chatino, tzotzil, huave, mixe, zapoteco, entre otras lenguas. John Crawford investiga sobre el mazateco, chol, chinanteco, totonaco, zapoteco, zoque, mixteco, otomí y náhuatl. También están colaborando investigadores de la UNAM y del INI.

Perú. El ILV tiene trabajo con la lengua campa, ocaina, witoto, orejón, amarakaire, amahuaca, shipibo, cocama y candoshi.

Surinam. Se analizan las familias lingüísticas arawako y caribe, y, por parte del ILV, saramaccano y el djoeka.

En 400 años la bibliografía registra 150 lenguas para las tierras bajas de Bolivia, pero en muchas ocasiones se repiten las lenguas con distintos nombres y también se hace referencia a puntos geográficos que son independientes a las lenguas que se hablan en estas zonas. Para 1980, Mary Ritchie Key (octubre de 1983, pp. 877-892), investigadora de la Universidad de California en Irvine, calcula 30 lenguas aún habladas en las tierras bajas que se desprenden de 12 grupos lingüísticos y uno no clasificado.

El trabajo de Key es minucioso para el caso de Bolivia. Para 1960 quedan establecidas las familias lingüísticas, pese a que aún falta estudiar la particularidad de cada lengua y sus contrastes, pero ya se pueden definir relaciones genéticas entre las familias lingüísticas. Las investigaciones lingüísticas en este país están a cargo del ILV y la misión Nuevas Tribus. En 1967 se publicó un atlas con las lenguas indígenas de Bolivia. Para 1979 se revisó esta publicación anotando

el estado de cada lengua y aquellas extintas. Se hizo un levantamiento de 32 lenguas.

Este apartado nos hace posible percatarnos de la poca atención que los estados nacionales han dado a la sistematización de las lenguas vernáculas y al fenómeno dialectal que presentan. La formación de profesionales en antropología lingüística ha sido escasa, una tendencia que sin duda se mantiene.

El papel del ILV continúa siendo relevante. Su influencia se mantiene cuando se inscribe en las instituciones de formación profesional –como la universidad– y deja de tener la pesadez del proselitismo evangélico.

LENGUAS EN RIESGO

Es de hacer notar que las lenguas que se mantienen en mayor riesgo de desaparecer, tienen como común denominador una mayor presencia de instancias evangélicas y situaciones de conflicto sociopolítico, incluido el narcotráfico. Se puede asegurar que desde el momento en que se registraron estas lenguas a la fecha, han desaparecido por completo. Aquí se anotan los casos de países como Brasil, Colombia, Guatemala y los andino-amazónicos, pero dicha situación está presente en todo el continente.

Por regla, un mecanismo para la desaparición de la lengua es el contacto. Una primera etapa es el bilingüismo, una segunda es el monolingüismo en la segunda lengua, la tercera es el conocimiento de la lengua materna de manera pasiva y la cuarta es la pérdida de cohesión étnica.

El trabajo de Kenneth M. Kensinger (Kensinger y Benington College, octubre de 1983, pp. 849-876), antropólogo norteamericano, se remite a la lengua pano e intenta complementar el *Handbook of South American Indians*, mostrando la resistencia del pano del suroeste de Bolivia que se está refugiando en Perú, intentando reconstruir la pérdida de la lengua, ya sea por desaparición del grupo,

o bien, por asimilación a otra. La mayor parte de la bibliografía sobre los grupos de la Hoya amazónica proviene del IIV.

Arthur Peter Sorensen, jr. (octubre de 1983, pp. 785-796), antropólogo y lingüista norteamericano de la Universidad de Columbia, da cuenta de una región lingüísticamente compleja. Nos remite a la cuenca del río Vaupés, que se comparte entre Colombia y Brasil, un área con la extensión del estado de Texas. En esta región se presenta un multilingüismo de lenguas nativas. Por los matrimonios mixtos es frecuente encontrar individuos hablantes de varias lenguas vernáculas, teniendo al tukano como lengua franca, además del castellano y el portugués. Así se presenta un fenómeno similar al del guaraní o el quechua; además del multilingüismo en lenguas vernáculas: uanano, desano y kubeo. Existen asentamientos de hombres mestizos casados con indígenas, que hablan kubeo y castellano, con primacía sobre el portugués. Los hablantes de las distintas lenguas han adoptado al tukano, al geral y a una mezcla del español y el portugués con tupí-guaraní, presentando una situación de trilingüismo.

Sorensen da cuenta de un fenómeno iniciado a principios del siglo XX, el monolingüismo en castellano. Los monolingües colombianos han emprendido una cruzada reivindicando de manera chauvinista el castellano colombiano, sobre el resto de las lenguas, al considerarlas inferiores. Brasil, desde Manaos, estableció las primeras políticas de lenguaje para introducir al portugués como lengua franca, sustituyendo al geral y permeando en la parte colombiana.

Colombia ha tenido influencia un poco más tardía para establecer el español como lengua franca, sobre todo por medio de la radio.

Funcionarios públicos y maestros monolingües de castellano se enfrentan a una tradición multilingüe en el Vaupés, calificando a las lenguas indígenas de dialectos infantiles e irracionales. Con ello, se establece una política de homogeneidad lingüística que, al monolingüe en castellano, le impide aprender otras lenguas, sobre todo las nativas.

En esta etnografía sociolingüística, Sorensen efectúa una reseña histórica sobre la llegada de misioneros católicos salesianos a Brasil y montfortianos holandeses a Colombia. Ambos órdenes propiciaron el turkano para la instrucción del idioma oficial, en donde los salesianos tuvieron más éxito. En los años cuarenta, un grupo de monjas y una misión colombiana xaveriana sustituyeron a los holandeses, introduciendo la castellanización directa. Para los años sesenta se formaron algunos promotores educativos que actuaron junto con los primeros misioneros norteamericanos.

En los años setenta la educación queda en manos oficiales donde la lengua vernácula no es considerada y la enseñanza se realiza en castellano, y al quinto año el inglés es introducido dentro del *curriculum*. Una situación similar se lleva a cabo en Brasil. A partir de los setenta en el Vaupés se presenta un traslape entre el castellano y el portugués. La influencia del portugués en esta región es importante, llegando a herir sensibilidades nacionales, problema ocurrido de manera equivalente en la zona brasileña.

Además, las misiones evangélicas norteamericanas de finales de los sesenta llegaron a la zona y cubrieron los lugares más apartados. El convenio con el Estado colombiano fue el de castellanizar, teniendo una buena recepción entre los indios por considerar sus lenguas. El convenio con el ILV se cerró a inicios de los ochenta.

Para Sorensen el multilingüismo nativo que se presenta en esta amplia región no está en serio riesgo, ya que las políticas de homogeneidad lingüística no han sido del todo exitosas y, por otra parte, se ha presentado la tendencia a tolerar, e incluso, proteger, las lenguas vernáculas. Un indicador de la solidez del multilingüismo es el uso cotidiano de las lenguas indígenas en el ámbito doméstico.

Previo a la Conquista de lo que hoy es territorio ecuatoriano se hablaban 30 lenguas, actualmente sólo se hablan 12. El interés de Louisa R. Stark (octubre de 1983, pp. 797-822), de la Universidad de Wisconsin, es el inventario de las lenguas de las tierras bajas que son: secoya, tetete, cofán, auca, shuar, achuar, quichua y zaparo. Con respecto a las lenguas que se mencionan en el litoral

que se desprenden de la raíz barbacoana, estas rápidamente han entrado en un proceso de bilingüismo y se espera que las generaciones próximas sean cada vez más bilingües. En el caso del litoral, sus tierras han sido invadidas por población negra para la plantación de plátano, y hasta fechas muy recientes lograron un deslinde de tierras.

En el caso de los grupos de las tierras bajas estos han sido menguados por las actividades extractivistas. El siona-secoya ha estado permeado por el ILV y cada vez son más estrechos los contactos con población indígena andina, lo que hace prever la desaparición de esta lengua.

El tetete seguramente ya desapareció. En los años sesenta el ILV se encontró con tres hablantes, se desconoce si aún viven para la década de los ochenta. El cofán se habla en la frontera de Ecuador y Colombia y son unos 400 hablantes. Los cofanes han sufrido la invasión de la Texaco. Situación similar padecen los aucas que sufren el acoso de las compañías petroleras y los mestizos serranos que andan en busca de trabajo. Los aucas van a ser relocalizados en una décima parte de su territorio original, y en esta labor participa el gobierno de Ecuador y el ILV.

El jíbaro es la lengua de la que se desprenden el shuar, el ashuar y el aguaruna en la frontera con Perú. Cabe destacar que los shuar han conformado una federación que se preocupa por desplegar el orgullo por la identidad étnica. Pese a los esfuerzos, la educación es en castellano y los niños olvidarán la lengua.

El quichua es una lengua de uso común en el oriente ecuatoriano, su influencia es previa a la Conquista española. Por otro lado, hay empatía entre los grupos del oriente y la población quichua. Como se ha descrito, existen cambios radicales en el oriente ecuatoriano: migración, explotación petrolera, actividades extractivistas. Así, el futuro lingüístico será sólo de dos lenguas: el español y el quichua.

Harriet E. Melanis Klein y Louisa Stark (octubre de 1983, pp. 697-702), lingüistas norteamericanas, son las encargadas de

reseñar el *simposium* realizado entre 1977 y 1978 en el contexto de la American Anthropological Association (AAA) sobre lenguas indígenas en América. Describen la zona norte y oriente del Amazonas donde las matrices lingüísticas son el arawak, el caribe y el tupi. En la parte brasileña se encuentran el panoa y otras lenguas que no tienen relación entre sí. Del siglo XIX a la actualidad es notable el número de lenguas y grupos étnicos que han desaparecido. Las autoras llaman la atención a investigaciones de urgencia en tanto la vertiginosa desaparición de las lenguas en el norte y occidente del Amazonas.

Las lenguas en peligro de extinción en Guatemala son: el xinca, el mopán, pocomam y tectiteco, y la que recientemente se perdió es el lenca. La intelectual guatemalteca de la Oficina Nacional de la Mujer Gloria Tujab (julio de 1987, pp. 535-546), menciona que la principal causa para el desuso de las lenguas nativas es la falta de sensibilidad de los funcionarios que son hispanohablantes y la ausencia de una política para la recuperación de estas lenguas. Son las instituciones de corte privado las que hacen una labor por el mantenimiento de las lenguas vernáculas.

Como producto del Segundo Congreso Lingüístico Nacional (1984) se acuerda, con base en el reconocimiento constitucional de la existencia de comunidades mayas, la creación del Instituto de Lenguas Mayas, que tiene por objeto la revalorización de las lenguas por parte de los propios hablantes. El instituto tendrá como objeto la promoción, investigación y divulgación de las lenguas, generando publicaciones, traduciendo los materiales para la impartición de justicia, obras científicas y de interés general y la formación de personal técnico-científico, además de trabajar en el aula con la lengua materna. Este instituto fue finalmente creado por decreto presidencial el 20 de mayo de 1987.

En otro artículo, Tujab (julio de 1987, pp. 529-534) menciona que en Guatemala se hablan 23 lenguas de origen mayense, la xinca de origen no establecido y la garífuna. El objetivo del artículo es llamar la atención sobre la extinción de las lenguas vernáculas,

debido a la dispersión de los hablantes y el bajo número de ellos, por lo tanto, su pobre influencia y el estar englobados por lenguas de prestigio que cuentan con medios de comunicación y un número de hablantes más numeroso. Tal es el caso del pocomam que ha quedado contenido en el castellano.

El acateco se está perdiendo de manera veloz por la migración hacia a México y Estados Unidos. La misma situación han sufrido los itzaes del Petén, como producto del conflicto armado, ya dispersados en otras regiones envueltas por un cinturón de habla castellana. Otro caso es la imposición del quiché al mopán. El tectiteco que se pierde por la migración hacia el Soconusco, Chiapas, y por el desprecio que sufren en México. El xinca que ya sólo cuenta con seis hablantes ancianos.

Tujab convoca a las personas interesadas a atender la situación de lo que ella denomina la extinción de las lenguas y crear alternativas como programas radiales con contenidos propios.

Ernest C. Migliazza (octubre de 1983, pp. 703-784), de la Universidad de Cornell, efectúa una evaluación sobre el estado de las lenguas en el Amazonas-Orinoco. En el tiempo de publicación de este artículo se registraban 23 lenguas en uso. En el transcurso del siglo XX desaparecieron más de la mitad de las tribus y las lenguas. De las lenguas que se registran una tiene sólo dos hablantes y tres tienen menos de veinte.

El área que cubre el tramo es Brasil, Venezuela y Guyana. Pese a la diversidad lingüística se presenta una unidad cultural a nivel tecnológico y de organización sociopolítica. En esta área, las cuatro familias lingüísticas son: yanomama, arawak, caribe y saliban. La tribu mayoritaria son los yanomami y es difícil establecer su número, pero entre Brasil y Venezuela se calculan unos 14 000. El yanomami posee cuatro lenguas y una amplia diversidad lingüística.

Se recupera el esquema de Darcy Ribeiro sobre las formas de contacto permanente, esporádico y aislado. El primer contacto fue en 1958 con misioneros, más tarde con campesinos y, por último, con los trabajadores de la carretera perimetral que une al río Branco

con el río Negro. En el primer contacto murió 20% de la población india, y un segundo encuentro con los trabajadores de la carretera cobró la muerte de 75% de la población nativa. La acción evangélica y educativa está en manos de la misión Nuevas Tribus.

Los yanomami en sus variantes lingüísticas se tocan con los makiritare, pero sin establecer prestamos lingüísticos. El paora tiene alrededor de 2 500 hablantes y posee dos lenguas. Entre los paroa el bilingüismo es común, ya sea de lengua caribe o el castellano, Nuevas Tribus y los salesianos son las misiones de mayor influencia en las riberas del Orinoco.

Dentro de las otras lenguas sin definición de matriz lingüística, Migliazza registra el hoti con alrededor de 300 hablantes. Este grupo se encuentra aislado, lo cual les ha permitido mantener la supervivencia de su lengua.

Los uruak son muy pocos y por la influencia yanomami será difícil la persistencia de su lengua. Los sape mantienen un contacto permanente con la sociedad nacional, lo que no les ofrece ningún tipo de sobrevivencia cultural. De los maku sólo quedaban dos hablantes en los años ochenta.

Un mérito de la colaboración de Migliazza es que la descripción de las lenguas se acompaña de la bibliografía correspondiente a cada una de las lenguas, lo que hace de su trabajo un buen auxiliar para el especialista.

En Perú se hablan cerca de 40 lenguas pertenecientes a 14 familias. La reflexión de Gustavo Solís F. (octubre de 1987, pp. 631-646), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima), radica en avanzar sobre el estudio científico de las familias y pone el ejemplo del quechua-aymara, que hasta hace no mucho se consideraban idiomas pertenecientes a familias distintas, dato hoy cuestionado. Un criterio para la determinación de a qué familia corresponde una lengua es su nivel de inteligibilidad con otra lengua; pone el caso de lenguas occidentales como el castellano y el portugués.

La desaparición de lenguas y culturas es una eventualidad histórica. Las lenguas de la costa peruana han desaparecido casi en

su totalidad. En la sierra se produjo un proceso de desplazamiento hacia el quechua y, posteriormente, hacia el castellano; así se registra la pérdida de seis lenguas. Para el caso de la selva, Darcy Ribeiro documentó 15 lenguas vigentes en la Amazonia peruana, de 1900 a 1975. Un criterio para determinar si una lengua está en peligro de extinción es su reducido número de hablantes, o bien, los matrimonios mixtos.

Es de hacer notar que la desaparición, no sólo de las lenguas, sino de los grupos hablantes, se debe al exterminio de manera acelerada por la constitución de estados nacionales, y ello es producto de la depredación de los hábitats donde estos grupos coexistieron durante milenios. A ello habrá que agregar la prácticas extractivistas y el abandono de los estados hacia su población.

CLASIFICACIÓN LINGÜÍSTICA, DIALECTOLOGÍA Y CONTACTO

Como hipótesis de trabajo podemos suponer que la metodología correspondiente para establecer variantes dialectales tiene por objeto la estandarización de la lengua. La etnografía ha mostrado que las discusiones entre los grupos hablantes de una misma lengua con variantes, tiende a fraccionar a los grupos al tratar de establecer qué variante debe tener primacía sobre el resto en los procesos de estandarización, tanto hablada como escrita, provocando el estatismo de la lengua, e incluso, poniendo en riesgo su existencia.

De manera somera, se expone la vía metodológica para establecer la dialectología y los estudios de caso con el náhuatl, el mazateco, el mixe y con grupos de Panamá. El contacto cada vez más estrecho de las sociedades nacionales con los grupos incluso más aislados, ha traído como resultado una notable reducción en la diversidad lingüística. Así ha sucedido históricamente en todos los países latinoamericanos que hasta hace poco contenían una gran variedad de idiomas.

Aun en los países monolingües, donde la lengua de prestigio es exclusiva, se presenta el fenómeno de préstamos léxicos dentro del habla popular. Aquí presentamos un interesante estudio lexicológico para el español hablado en Cuba. En el mismo sentido, se expone el aporte de un vocabulario quechua-español, con un sinnúmero de palabras ingresadas al español popular latinoamericano. Igualmente, se podría hablar de mexicanismos que derivan del náhuatl y del maya, además de un trabajo sobre las jerarquías, comparando el castellano de España con el yucateco.

A William J. Folan (enero de 1967, pp. 119-129), antropólogo norteamericano de la Universidad de Southern, Illinois, le preocupa el uso de “don” y “doña” en el contexto de Mérida, Yucatán. Es en España donde los títulos se colocan y es en relación con la tierra que se posee. Por ejemplo, un terrateniente mediano de Madrid tiene garantizado el “don”. La “doña” no siempre se da en reciprocidad de ser la esposa de un “don”. De acuerdo con J. Pitt-Rivers y G. Foster, en Alcalá de la Sierra, estos títulos se logran por medio del estudio. Alguien que ha alcanzado una carrera, seguramente va a ser señalado por “don”. Pedro Armillas le señaló a Folan que en los alrededores de Madrid los medianos terratenientes no lograban el “don”, sino el de “tío” y sus mujeres “tía”. En Yucatán, este fenómeno también se produce.

En Mérida, el referirse a un “don” o una “doña” estará en relación con la clase social, o si se posee tierra o una carrera universitaria. En estos casos, la persona ya tiene garantizado el título. También se designa en las clases más bajas a la gente de edad avanzada con el título de “don”, a diferencia de las clases medias, en las que se utiliza el término para referirse a personas de mediana edad. También se otorga el título a un buen jardinero u una buena cocinera. Asimismo en combinación con el diminutivo, por ejemplo “don Pepe”, “doña Pepita”, pero no se hará con el nombre o el apellido, esto sólo se hará en sectores más altos de la sociedad. Si se tiene un título universitario, este se antepone, por ejemplo “el doctor don José García”, o “la profesora doña Josefina Vázquez”. Con ello, se está

haciendo hincapié en el hecho de ser portador de una profesión y una jerarquía.

Son varias las combinatorias que se presentan. Desde las formas en que los individuos se dirigen a los sujetos de su propia clase, la forma en que se dirigen a clases subalternas, la manera en que la clase subalterna se dirige a ellos, las fórmulas establecidas para los grupos de edad, la manera en que la jerarquía superior se dirige a la inferior en edad y jerarquía y viceversa. Folan tiene como prioridad los usos de etiqueta en la ciudad de Mérida, pero los contrasta con Frontera, Texas, y España. Los usos de “don” y “doña” difieren de acuerdo con la clase, grupo de edad, estatus y pueden significar diferentes cosas, para lo cual hay que conocer el entorno en el que se produce.

Si bien en Cuba el fenómeno del multilingüismo está ausente, presentamos una colaboración que muestra la interferencia de distintos vocablos americanos por un proceso histórico. La colaboración de Sergio Valdés Bernal (abril de 1988, pp. 403-441), filólogo de la Academia Cubana de la Lengua, es sugestiva y desarrolla una sintética lexicografía y morfología del castellano hablado en Cuba, sólo tomando las voces indoamericanas.

De acuerdo con las crónicas, previo a la conquista española en Cuba se encontraban guanajatabeyes, siboneyes y taínos, el primer grupo corresponde a un nivel precerámico y los otros dos a un desarrollo tecnológico mayor. De los tres grupos su matriz lingüística es el arahuac, y de ahí que el español que se habla en la isla contenga muchos vocablos de este origen, así como la toponimia. Dentro de los vocablos arahuac más extendidos está *hamaca* y *bohío*, estos son de cultura material y de cultura espiritual, encontramos *cacique* y *areíto* de descripción social; para definir fenómenos meteorológicos, *huracán*, en geografía *cayo*, en flora *guayaba*, en fauna *caimán* y *manatí*, y la toponimia *camagüey*.

Pronto fueron traídos indios de las Antillas Menores y hablantes de arahuac del continente y del caribe, pero diferentes al caribe insular, de ahí se adoptaron voces como *butaca*, *arepa*, *piragüa*.

También, se trajeron indios de Florida y de la península de Yucatán, presentándose interferencias del maya. La introducción de indios de México cesó durante el régimen de Benito Juárez. La influencia del mayismo y del nahuismo se encuentra con vocablos como el *guacamole*, *papalote*, *jícara*, *pinole*; al margen de *jitomate*, *chocolate*, que son voces mesoamericanas más universales. Por vía del Panamá se introdujeron quechuismos como *papa* y *chirimoya*.

La filóloga peruana Martha Hildebrandt (1992, pp. 203-221) explora el *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú*, de Fray Diego González Holguín de 1608, estudio minucioso del quechua peruano, y muestra los préstamos e interferencias de lengua caribe, náhuatl, aymara y quechua. Por ejemplo, de las lenguas arawak y caribe tenemos *canoa*, *batea*, *chaquira*, *sábana*, *tabaco*, *nigua* y *pulga*; y del náhuatl *camote*, *petaca* y *tamal*.

Hildebrandt se preocupa por destacar la riqueza que el castellano ha adquirido por las lenguas indígenas, pero considero que aún falta por explorar más el *Vocabulario Español-Quechua*, *Quechua-Español*, de González Holguín y otros.

C. Henry Bradley (julio de 1968, pp. 751-760), misionero del ILV, menciona que en los últimos cuatro años (1968) el ILV está preocupado por marcar las diferencias dialectales de las lenguas que se hablan en México. Para tal efecto, se basa en métodos diseñados para dicho propósito.

El método consiste en grabar situaciones autobiográficas de los pueblos principales. Aquí hay un primer análisis para posteriormente regresar a las localidades a hacer nuevas entrevistas sobre aspectos como enfermedad, festividad, acontecimientos familiares, evaluando qué tanto se comprende la historia por los otros informantes de otras localidades. Se procede a formular preguntas en el habla popular y el informante está obligado a brindar una respuesta de acuerdo con el habla de su pueblo. Por ejemplo, el pueblo de Chichihuitlán comprende en 49% el mazateco de Huautla, en 39% el de Mazatlán, el de Ixcatlán en 21%; y el de Soyaltepec 30%. De ahí se considera al mazateco de Chichihuitlán como una variante

dialectal particular del mazateco. De la evaluación, resulta que el mazateco posee cinco variantes dialectales, ya que el nivel de inteligibilidad no sobrepasa 80 por ciento.

Se ha desarrollado el método en otras regiones. En el mixteco está a nivel piloto al igual que en el zapoteco. Con el ch'ol se tiene un alto grado de confiabilidad, al igual que en el mixe. Se pretende abarcar la mayor parte de las lenguas vernáculas del país, contando con la participación del Centro de Cómputo de la UNAM para analizar la variabilidad en la inteligibilidad lingüística. Bradley señala que este es el mejor método hasta ahora desarrollado para evaluar la homogeneidad y variabilidad lingüística en un área dada.

Con la metodología del ILV se logran estipular las diferencias dialectales y la creación de un mapa lingüístico en Panamá. El ILV (enero de 1972, pp. 95-104) realiza este ejercicio con base en sus informes y las prácticas de campo del responsable del instituto en este país, Pedro W. Fast. Se presenta una interesante metodología para demostrar si existen variaciones dialectales en las lenguas habladas por los grupos panameños.

Esta consiste *grosso modo* en lo siguiente: se prepara un texto grabado y se ofrece a informantes del grupo en cuestión de acuerdo con sus fronteras geográficas y, dependiendo de la comprensión del texto, se identifica la variante dialectal. En el texto se procura que no sean oraciones predeterminadas y que impliquen razonamiento, se trata de que el informante las identifique sin mayor reflexión y de esta forma se va estableciendo el mapa lingüístico. Como resultado se expusieron las lenguas con sus variantes. Esta metodología está abriendo otras líneas de investigación, pero ya dentro del horizonte de las lenguas en particular.

Trabajos como los de Juan Altmann Hasler (octubre de 1958, pp. 333-339), antropólogo y lingüista alemán formado en México, son de utilidad para establecer diferencias dialectales que pueden ser utilizadas en procesos de alfabetización, además de poder identificar fronteras étnicas a partir de rasgos lingüísticos. Para ello es

necesario recurrir a la etnografía como instrumento de investigación sociolingüística.

En el estudio dialectológico del náhuatl veracruzano, Hasler reseña la ausencia de material documental fidedigno para establecer un mapa dialectal en Veracruz. Señala al náhuatl de Veracruz central que se encuentra superpuesto al náhuatl del este, en donde colinda con el totonaco del norte del estado y la parte oriental de Puebla. Este mismo náhuatl se extiende al sur hasta colindar con el popoluca, en la cuenca del río Coatzacoalcos.

Hasler establece para el náhuatl del este tres variantes dialectales: el de la sierra de Puebla, el del centro de Veracruz y el pipil, los cuales a su vez tienen formas dialectales geográficas que pueden ser establecidas a partir del léxico y de rasgos fonémicos y morfológicos. Una preocupación de Hasler es definir el pipil que se habla en Centroamérica y en Pochutla, Oaxaca, aunque a principios del siglo XX ya se consideraba extinto.

Con una perspectiva histórica, el antropólogo peruano Alfonso Bouroncle Carrión (abril de 1973, pp. 375-403) trabaja la dialectología en Perú, realizando un inventario de las lenguas existentes antes y después de la Colonia, indicando que para el siglo XX el monolingüismo está en decrecimiento y es casi exclusivo de las mujeres. Al mismo tiempo, se preocupa por establecer la lengua, su ubicación en los departamentos y el porcentaje de hablantes.

La diversidad lingüística previa a la Conquista era muy amplia, e incluso, no se ha logrado establecer con puntualidad la lengua dominante en el incario. Sobre los grupos lingüísticos de la Amazonía, indica que es el ILV quien más ha trabajado estas lenguas y ha determinado que son ocho grandes grupos distribuidos a lo largo de la Amazonía peruana.

Los estados nacionales tendrían la obligación de saber cuántas lenguas se hablan en su territorio, qué porcentaje de población las habla y en qué regiones. Francisco Arango Montoya (octubre de 1972, pp. 1169-1176), en calidad de director del Museo Etnográfico Miguel Ángel Builes, en Medellín, Colombia, hace un intento por

establecer un atlas lingüístico en este país. Menciona las lenguas presentes en Colombia: aymara (lengua que suponemos inexistente en ese país), muisca o chibcha, arawak, caribe, yurumangui, tupi-guaraní y quechua. El chibcha está emparentado con el maya y con el hoca-sioux, lo que fortalece las tesis migratorias de Paul Rivet. Sin embargo, no presenta mayor argumentación científica al respecto. Para Colombia, se consideran estas lenguas y una gran variedad de dialectos. Así se registran 181, entre lenguas y dialectos.

La Costa Atlántica de Nicaragua despertó atención por el Decreto de Autonomía recibido en 1987. Danilo Salamanca (enero-abril de 1993, pp. 23-40), lingüista nicaragüense, presenta un breve inventario de la situación sociolingüística de las lenguas habladas en esta región.

Las lenguas que se hablaban en el Pacífico son: mangué o choro-tega, náhuatl o nicarao y subtiava. Esta región es considerada parte de Mesoamérica. Estas lenguas, a excepción del náhuatl, están ligadas a la matriz otomangue que se continúa hacia México. El nicarao y el náhuatl pertenecen a la familia uto-azteca. El subtiava está emparentado con el tlapaneco, pertenece a la familia hokan.

En la Costa Atlántica predomina el miskito con alrededor de 100 000 hablantes, en Nicaragua viven aproximadamente 70 000. Actualmente se están realizando investigaciones sobre la lengua, ya se cuenta con una gramática y un diccionario básico.

El sumo tiene dos variantes dialectales que se están estudiando, hay una tendencia aculturativa de los sumos a hablar miskito, inglés y español. El rama lo hablan muy pocas personas, no más de unas 30 y el resto de los rama, que serán unas 800 personas, hablan inglés criollo. Esta lengua, se informa, está siendo estudiada.

Otro grupo que existe en la Costa Atlántica y que ha recibido poca atención son los garífunas, que hablan inglés criollo, pero que se distinguen de otras comunidades de la costa y ya pueden ser considerados un grupo étnico.

Por los trabajos reseñados, nos podemos percatar de que los estudios sobre las lenguas originarias son someros, no mantienen

continuidad y, en términos generales, destacan la filología por sobre la sociolingüística y la importancia que esta disciplina tendría para la determinación de las variantes dialectales de una lengua. Sin el conocimiento puntual de dichas variantes, cualquier programa educativo tiende al fracaso, en la medida en que se privilegia una variante dialectal sobre otra, resultando en materiales didácticos de la variante privilegiada que no serán considerados por el resto de los hablantes. Lo anterior se relaciona con la política del lenguaje.

Por otra parte, en el contexto latinoamericano se ha dado primacía a los estudios lingüísticos de las variantes del castellano, es decir, existe lingüística hispánica que si bien es de importancia por ser la lengua de prestigio y oficial, el estudio de las lenguas vernáculas no logra equidad dentro de las universidades, ni en su traducción en los espacios escolares que propicien la adquisición de la lengua de prestigio como una segunda lengua, en la medida en que la lengua materna queda subestimada de entrada.

POLÍTICAS DE LA LENGUA

La política del lenguaje para América Latina desde la década de los setenta y subsiguientes, se mantiene en el reconocimiento de la pluralidad. Pero en la práctica, la falta de presupuesto y la carencia de personal capaz de revitalizar a las lenguas indígenas, presentándolas en el orden público, es decir, lenguas vehiculares con acceso a los medios de comunicación para ser reconocidas en la sociedad mayor, no ha tenido resultados.

Uno de los frenos para una puesta en práctica de políticas públicas de revalorización de las lenguas vernáculas es, entre otros, que, de los años sesenta a los ochenta, en la región se tuvo como común denominador a gobiernos castrenses o, en el mejor de los casos, gobiernos autoritarios y conservadores. Ello no impidió, en situaciones particulares, la expresión identitaria, como el caso de los purépechas de Michoacán, los aymaras de Bolivia, los quechuas

del área andina y el inusitado desarrollo del tupí-guaraní en las tierras bajas bolivianas. Pero, al mismo tiempo, es también la declaratoria de muerte de varias lenguas, sobre todo de aquellos grupos que se mantienen aislados de la civilización ofrecida por los estados nacionales.

Se presentan iniciativas donde en términos de la realidad y del estado de las competencias de nuestros países, resulta imposible recuperar lenguas y culturas, permitiendo que estas iniciativas respalden una política de reconocimiento a la otredad, pero que, en la práctica, mantienen un estatismo. Sin embargo, los años a los que hemos hecho referencia se caracterizan por un elevado activismo de antropólogos y lingüistas, que denuncian el exterminio de lenguas y culturas. Junto con los grupos indígenas, pugnan por la revitalización de la cultura, comprendida aquí la lengua como una manifestación contra el profundo hispanismo y eurocentrismo de los gobiernos latinoamericanos.

El español es una lengua más que se habla en Panamá, ha sido la lengua dominante a lo largo de 500 años, pero se hablan otras seis y el inglés creole entre los negros. Todos tienen el derecho de hablar su lengua. En 1959 se abrió una secundaria entre los kunas, y estaba estrictamente prohibido el uso de la lengua kuna, tanto dentro como fuera del aula, pese a que, a nivel constitucional, ya existía el reconocimiento y la promoción de las lenguas autóctonas, pero esto es desconocido para la gran mayoría de los panameños, manteniendo un trato de estigmatización hacia las lenguas nativas.

Como ejemplo de lo anterior, el profesor Arysteides Turpana (octubre de 1987, pp. 627-630) señala que en la Universidad de Panamá no existe un espacio para el estudio de la lingüística y menos para el análisis de las lenguas autóctonas. Sin embargo, está presente un departamento de lengua española y desde ahí se emite la ignorancia de que el español es un idioma y las lenguas nativas son dialectos que carecen de gramática. Para el profesor Turpana, nada más triste que estos promotores monolingües de la ignorancia.

Con el reconocimiento de la otredad se formula una nueva política pública para el desarrollo de las lenguas vernáculas, fomentar su uso en los medios y otorgarles jurisprudencia.

En el Anteproyecto para el Programa Regional de Revitalización Lingüística del III-UNESCO (julio de 1987, pp. 397-406), se enfatiza en relación directa a la subordinación de las lenguas minoritarias con respecto a las lenguas de prestigio, ello sin considerar aspectos de orden económico, político y cultural. Para una contención a este proceso se plantea la creación de gramáticas, la estandarización de las lenguas, que no es necesariamente lo adecuado, y la elaboración de alfabetos.

Para garantizar la revitalización de las lenguas en situación de opresión, se plantea elevar las lenguas a rango constitucional y reconocer el carácter multilingüe y pluriétnico de nuestros países. La planificación lingüística debe contar con la participación de los interesados y considerar a los hablantes en las ciudades, además de crear institutos idóneos para el estudio de las lenguas vernáculas. Estas propuestas son antecedentes al convenio 169 de la OIT.

Es necesario tener un levantamiento preciso sobre las lenguas de cada país y desarrollar una política de estudio del fenómeno lingüístico. Fomentar el uso de la lengua para unificar unidades lingüísticas artificialmente separadas por instancias ajenas como el ILV, la Misión Sudamericana, la Misión Nuevas Tribus y la Misión Suiza-Alemana. En lo educativo: introducir la lengua indígena, permitir el libre acceso de las lenguas indígenas dentro de los medios de comunicación y propiciar la difusión de las expresiones culturales.

Los promotores de este anteproyecto se pronuncian por rechazar cualquier festejo sobre el quinto centenario del descubrimiento de América, y proponen que en su lugar se realice el Encuentro de Pueblos y Culturas. Se sostiene que es viable recuperar lenguas: el éxito dependerá de los recursos locales, el establecimiento de programas interculturales bilingües o multilingües y la promoción del uso de lenguas con carteles, la literatura en general y su acceso a los medios masivos de comunicación.

Isabel Hernández (julio de 1987, pp. 409-418), investigadora del Conicet, presenta el caso argentino que tiene como marco la recuperación de la democracia, pero la ausencia de presupuestos y de voluntad política expresa para atender a la población originaria.

Con el advenimiento de la democracia, ha surgido en Argentina un sentimiento de búsqueda de las raíces, pese a sus 14 grupos étnicos que no rebasan 1% de la población total. Es muy reciente el escándalo de la desaparición de los onas y, por ello, el Parlamento ha establecido una serie de normatividades para el acompañamiento de los pueblos indígenas en Argentina.

Sin embargo, los sectores conservadores niegan capacidad de desarrollo propio a los indios. A este caos en el entendimiento del fenómeno indígena hay que sumar la ausencia de presupuesto para su atención y la inercia de las instituciones. En la medida en que no existe un desarrollo institucional para la atención de la población indígena, es una forma de negarles su derecho a expresar y transmitir su cultura. En otras palabras es un proceso de etnocidio.

Los izoceño-guaraní se encuentran en las márgenes del río Parapetí y han sido migraciones provenientes del Paraguay, son guaraní-hablantes. Durante la Guerra del Chaco los grupos de esta región conformaron una alianza interétnica para la defensa de su territorio y, a inicios de los años ochenta, se conforma la Central Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB). Como anécdota, Graciela Zolezzi (julio de 1987, pp. 435-454), del APCOB, menciona que en la Tercera Reunión Mundial de Pueblos Indígenas, los indígenas del oriente de Bolivia se encontraron con la delegación aymara y estos intentaron apoderarse de la representación indígena de toda Bolivia, planteándole a la CIDOB que se sumaran a los paraguayos por ser hablantes de guaraní. Esta política ha sido fomentada por los terratenientes del oriente, quienes regulan la migración aymara y quechua, marginando a los pueblos de la Hoya. Como vemos, las políticas lingüísticas están en relación directa con las tendencias de balcanización en algunas latitudes.

En 1982 la CIDOB se fortalece al convocar al Primer Encuentro de los Pueblos del Oriente Boliviano, creando una plataforma de acción. En primer lugar, la defensa de su territorio y el derecho del autogobierno, a través de sus autoridades comunales, legitimando sus posesiones ancestrales y su cultura. La CIDOB cuestiona la actual estructura administrativa del país, proponiendo que la explotación de los recursos naturales sea primero en beneficio de los pueblos y más tarde de la nación, rechazando la imposición de formas y personeros administrativos ajenos a su entorno cultural; asimismo se plantea establecer una educación propia y el despliegue pluricultural de las naciones que conforman el país.

La CIDOB logró en poco tiempo establecer una amplia red de alianzas con organizaciones populares dentro del país, como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), con la Central Obrera Boliviana (COB) y, a nivel internacional, se ha vinculado con las organizaciones de todos los países de la Hoya Amazónica, además ha logrado el reconocimiento de la OIT. Mantiene en su plataforma la reivindicación de un sistema autonómico de gobierno. En sus acciones ha desplegado asesoría jurídica para la defensa del territorio y ha contado con la participación de la Iglesia metodista y la Iglesia católica.

Entre 1985 y 1986 los izoceño-guaraní junto con los sirionós y los tupí, se dan a la tarea de unificar un alfabeto guarayo, considerando que la lengua es un elemento central para la construcción de la identidad y que se encamina a la verdadera construcción de la nacionalidad boliviana.

En febrero de 1986 se celebró el seminario en donde se establecen las bases de la educación guarayo-guaraní. Este seminario fue auspiciado por las instancias estatales de Bolivia y por la UNESCO. En el programa educativo no se pierde el horizonte de la construcción autonómica. El proyecto implica incorporar a las lenguas de la familia arawak, moxo, chiquito y al resto de las familias del oriente boliviano, recuperando la historia oral y estableciendo una educación que contenga la realidad sociocultural de los pueblos

amazónicos y chaqueños. La intención es elevar a rango oficial el tupí-guaraní.

La CIDOB ha entrado en la escena nacional reivindicando territorio, derecho a la educación y formas autonómicas de gobierno y administración, estableciendo alianzas con el resto de las organizaciones de carácter popular en Bolivia.

En Brasil se hablan 170 lenguas pertenecientes a las familias: tupí, arawak, caribe y gé, más 26 lenguas de familias menores y 10 aisladas. Sólo cinco lenguas tienen más de 5 000 hablantes y son las únicas que podrían sobrevivir, el resto se encuentran seriamente amenazadas.

La causa de la desaparición de las lenguas en Brasil se debe a las empresas extractivistas: el caucho, la castaña, la minería, los proyectos hidroeléctricos, la construcción de carreteras, mismas que significan una historia de saqueo y depredación. Por otro lado, contribuyen también las políticas del servicio militar forzado que sacan al joven indígena de su contexto.

Roberta Lee Spires (octubre, 1987, pp. 455-480), adscrita al Conselho Indigenista Missionário (CIMI), señala que los grupos que han perdido su lengua quisieran recuperarla sin que encuentren quién les ayude a esta labor.

En donde la lengua es aún vital, se presenta la necesidad de aprender el portugués. Un elemento fundamental que existe en Brasil es la conquista a nivel sociopolítico, reivindicar el ser indio borrando el automenosprecio, lo que de alguna forma contribuye a la revitalización de la lengua indígena.

El CIMI inicia sus actividades en 1972 con una política de interlocución directa con los indígenas. Se editan gramáticas, cartillas, un periódico, pero, al momento en que esto se escribe, se ha reducido la capacidad financiera y la atención al estudio de las lenguas. Una labor importante del CIMI es haber inventariado las lenguas y relacionarlas con su familia lingüística.

En otro artículo, Lee Spires (octubre de 1987, pp. 481-518) parte del principio de que todo pueblo tiene el derecho a expresarse en su

propia lengua y, en otro plano, tiene el derecho a que se le alfabetice en su lengua materna; es absurdo que se alfabetice en una lengua que no se conoce. En el caso de Brasil, previo a la reforma constitucional de 1988, sólo el portugués se consideraba la lengua oficial, negando de esta forma la libre expresión de las más de 170 lenguas nativas.

Este artículo se sitúa en la región de Oiapoque, en donde más de 50% de la población es indígena. Las lenguas que se hablan son: ghalabí, palikur y kheuól. Un alto número de indígenas conoce el portugués y, en tanto se encuentran en la frontera con la Guyana francesa, algunos conocen el francés. La región es intercultural e interétnica, hay refugiados vietnamitas, chinos, franceses, brasileños y negros africanos. La economía es extractivista y se basa en la madera, el caucho y el oro aluvial.

Los karipuna son un grupo migrante que huyó de la guerra en el siglo XIX y se instaló en esta región; hablaban portugués y el kheuól. Actualmente todos hablan el kheuól; poco tiempo duró su paz pues fueron acosados por forasteros. La presencia de la escuela que se inicia en los años cuarenta significó la enseñanza del portugués, tanto dentro como fuera del aula, incluyendo a los palikur, aunque estos tuvieron un mayor acervo cultural y territorial.

Los karipuna fueron afectados por la presencia de la escuela y, simultáneamente, por los comerciantes y políticos locales, perdiendo parte de su patrimonio cultural, pero en los años setenta hay un proceso de renacimiento de la etnicidad.

Para 1980, el CIMI se da a la tarea del estudio del kheuól y comienza la alfabetización en la lengua materna entre niños, mujeres y jóvenes. En 20 días había jóvenes que leían y escribían en su lengua, situación que no se había adquirido con el portugués. Con ello se disipa la idea de que los indios son poco inteligentes. Hay un reclamo de los jóvenes y niños porque los viejos relaten sus historias y las escriban, así como recuperar cantos para la iglesia. En muy poco tiempo se acentuó el orgullo de ser karipuna, de tener su lengua, sus historias, su escuela y su culto.

El programa se ha centrado más en los niños y se inicia con la adquisición de habilidades de coordinación y del portugués como segunda lengua. La labor del CIMI no se centra sólo en las cartillas de alfabetización, se ha editado, en colaboración con los karipuna, libros sobre la herbolaria y la medicina local. El éxito del programa se nota en la medida en que el kheuól es una lengua viva y de uso entre los distintos grupos de edad.

Dentro de las dificultades se encuentra la poca permanencia del personal del CIMI, la necesidad de acompañamiento a los monitores karipuna, la interferencia de la Fundação Nacional do Índio (Funai) y otras agencias en el proceso.

En Costa Rica se registran seis lenguas indígenas que no rebasan en su conjunto a más de 1% de la población nacional; el boruca y el térraba se encuentran prácticamente desaparecidas. El bri bri, el cabécar, el malecu, el guaymí y el bocotá están en pleno proceso de extinción, aunque sería más adecuado decir exterminio; del huetar y el chorotega ya no se tiene registro alguno. Las lenguas en Costa Rica tienen como raíz el chibcha. Los funcionarios de la oficina de Asesoría Nacional de Educación Indígena de Costa Rica Guillermo García Segura y Zinia Zúñiga Muñoz (julio de 1987, pp. 489-518), afirman que hay un fuerte ánimo de las autoridades costarricenses por recuperar el uso de las lenguas indígenas, para lo cual se han elaborado cartillas y gramáticas, impulsando el servicio de educación indígena en el país. Sin embargo, se han topado con no saber cuántos indígenas existen en el país centroamericano y teniendo cifras tan disímiles de 11 000 a 30 000, ajustándose finalmente para los años ochenta a 24 mil.

Las condiciones socioeconómicas de los pueblos indígenas están deterioradas, los territorios que se han reservado no cuentan con la capacidad para cubrir la autosuficiencia. Asimismo, son objeto de abuso por parte de los comerciantes, los programas gubernamentales son de corte etnocéntrico y las organizaciones sociales nacionales –como los sindicatos– no incorporan a la estructura social indígena.

La población indígena tiene serias dificultades por acceder a los servicios del Estado: salud, alimentación, educación y programas de promoción para el desarrollo. Se presenta una contradicción entre las formas de organización indígena y la sociedad nacional. En referencia a lo educativo, se puede señalar un etnocentrismo en el *currículum*, falta de materiales adecuados y carencias notables en la formación de los profesores.

Como se puede observar, la situación del indígena en Costa Rica es de desventaja, encontrándose en peligro su permanencia en los territorios, tal y como sucede en la frontera frutícola de la provincia de Buenos Aires. Además, es inminente la pérdida de territorio por obras de infraestructura como la hidroeléctrica en tierras borucas y térrabas. En el caso de los térraba, hay exploraciones carboníferas y petroleras que, sin duda, afectarán su territorio.

Si bien en Costa Rica ha habido una política de reivindicación de las lenguas y culturas –por ejemplo, las lenguas ya tienen reconocimiento nacional–, aún no se resuelven problemas como el acceso a la tierra, la destrucción de los ecosistemas, en fin, el derecho de los pueblos indígenas a su lengua y su cultura. Por parte de los grupos indígenas, ellos se pronuncian por la búsqueda del etnodearrollo y formas de autodeterminación. Así como un mayor acceso a tierra (individual) y territorio (comunal).

La situación lingüística depende directamente de la relación que se tiene con la sociedad nacional, los grupos que mantienen con mayor vitalidad su lengua y su cultura son los que se encuentran en la Costa Atlántica, aquellos que están siendo penetrados por exploraciones carboníferas y petrolíferas están perdiendo con celeridad su lengua y su cultura. Asimismo, se presenta un acoso de compañías madereras nacionales y extranjeras que no reforestan y que atentan contra el desarrollo natural de los pueblos indios. De igual forma, la expansión territorial de las compañías frutícolas afectan la conservación de la lengua y la cultura.

Sin duda, el artículo de García Segura y Zúñiga Muñoz es un acercamiento diagnóstico a la situación lingüística y cultural del

país. En este trabajo han determinado la condición de bilingües y monolingües dentro de los ocho grupos étnicos presentes en Costa Rica. Señalan la presencia de sumos, miskitos y ramas, migrantes y refugiados provenientes de la guerra civil nicaragüense.

En este diagnóstico se incluye al magisterio, se hace notar que no todos los maestros conocen la lengua, es personal que no tiene estabilidad en el empleo, carece de capacitación para su desempeño, e incluso, hay grupos que no cuentan con el servicio educativo, sobre todo en situaciones donde la pérdida de la lengua es más acelerada. Para paliar la ausencia de maestros capacitados, se ha recurrido a realizar festivales deportivos y culturales y, en algunos casos, se ha solicitado a los ancianos su participación para que enseñen vocabulario. La investigación es incipiente y poco sistematizada.

Las acciones que se han desarrollado tienden hacia la autodeterminación, aunque en las comunidades más aculturadas hay resistencia por parte de los propios indígenas. Se concluye que la revitalización lingüística sólo podrá ser realizada con una activación cultural.

Los censos no coinciden: para la Secretaría de Programación y Presupuesto de México el número de hablantes de lenguas vernáculas era de 5 000 000 en 1984, y el INI arroja un censo de más de 10 000 000 de personas hablantes de 60 lenguas, lo que muestra la gran diversidad lingüística del país. Para Mesoamérica se calculan 21 familias lingüísticas.

Por un lado, se ha reducido el número de lenguas ya sea porque han sido absorbidas por otras mayoritarias o simplemente por el agotamiento del número de hablantes. El monolingüismo y bilingüismo está en relación directa con grupos de edad y género, y no en todos los lugares se presenta con la misma gradación. Por otro lado, el monolingüismo en castellano es entendido como una situación de prestigio. A la diversidad lingüística debemos añadir la diversidad sociocultural.

Los lingüistas adscritos al INAH Martha C. Muntzel y Benjamín Pérez González (octubre de 1987, pp. 571-606), presentan un panorama general de las lenguas existentes en el país y proponen que

se debe generar una política de Estado que preconice la autonomía y la autogestión.

El trabajo está situado en el municipio de Ocuilán, Estado de México, la lengua es el ocuilteco, voz náhuatl que significa “gusano”; la gente no se autodesigna como tal y simplemente se dicen “los de aquí”. Martha Muntzel (octubre de 1987, pp. 607-614) calcula que son alrededor de 400 hablantes. El ocuilteco o tlahuica ha sufrido un proceso de desplazamiento, que implica que en la aculturación impuesta la lengua dominante absorba a la lengua subordinada y hay un momento en donde el bilingüismo provoca que la lengua subordinada resulte obsoleta.

En un proceso de este tipo el problema radica en cómo revitalizar la lengua, más cuando la lengua no reviste el menor prestigio. El caso del náhuatl es una lengua vernácula que se sobrepone casi al resto por contar con una literatura que se sigue fomentando, esto no acontece con el ocuilteco.

Para revitalizar el ocuilteco, estaría proponiendo historietas, pero más que ello promover el orgullo étnico, ya que durante 400 años los ocuiltecos han escuchado que su lengua no es lengua, que son indios y que en este proceso colonial ha sido nula la valoración de su lengua. Los ocuiltecos, al igual que otras lenguas subordinadas de Mesoamérica, tienen definidas sus fronteras y casi siempre los límites son la comunidad. Así, no hay un sentimiento como entre los menonitas o los judíos que usan su lengua en sentido étnico. Es hasta muy reciente, con la formación de etnolingüistas y algunos jóvenes indígenas que estudian su lengua, que se está procurando una unidad para romper con la frontera de la comunidad. Se señala el caso del Concejo Supremo Tlahuica.

Al momento no se ha logrado borrar el estigma de hablar la lengua materna fuera del contexto de los límites comunitarios, ya que esta se autoconsidera una lengua de segunda. Son fuertes los obstáculos para romper con este sentimiento de automenosprecio en el uso de la lengua. La DGEI ya cuenta con una fonología del ocuilteco y una gramática, pero no ha sido sencillo ponerla en práctica.

Gustavo Solís F. (octubre de 1987, pp. 647-652) señala que durante el gobierno del general Velasco Alvarado (1968-1975), se crearon condiciones propicias para la revitalización de las lenguas indígenas en Perú y para el soporte y mantenimiento de aquellas con mayor presencia. El quechua en este periodo se elevó a lengua nacional, lo que se constituyó en una medida de reconocimiento a los pueblos originarios en el país, además de ser pionera en esta materia para el resto de los países latinoamericanos.

Pero pese a la oficialización del quechua en Perú, no existe una política de revitalización de las lenguas, ya que esto entraría en contradicción con el carácter asimilacionista e integracionista en el país. Sin embargo, hay una vanguardia indígena y un sector criollo mestizo que pugna por una educación en la lengua materna y el fortalecimiento étnico. Para ello, intervinieron universidades y centros de investigación y se han creado academias de las lenguas, principalmente para el quechua y el aymara.

El elemento más devastador para la desvitalización de las lenguas es, y ha sido, la escuela. Para Solís la escuela se ha convertido en un instrumento más eficaz que la extirpación de idolatrías en la época colonial, enarbolando el progreso, la ciencia y la modernidad.

En Venezuela no existe –a nivel oficial– algo que pudiera sostener la revitalización lingüística, porque el actual gobierno (1987) ha dado marcha atrás a los pequeños avances que se dieron en el régimen de Herrera Campins, que estableció un programa de educación intercultural-bilingüe y se realizaron actividades tendientes a conocer las lenguas y revalorarlas en el aula. Incluso en el decreto de creación del programa de educación bilingüe intercultural, se habla de promover la autodeterminación de los pueblos indios, así lo afirma el célebre antropólogo y lingüista venezolano Emilio Monsonyi (octubre de 1987, pp. 653-662).

En el gobierno de finales de la década de los ochenta, la educación bilingüe intercultural se ha extendido a toda la población aborigen, pero sin sistematización, improvisando programas con un magisterio poco profesionalizado y sin la participación de los indígenas. En

este panorama, destaca un pequeño grupo de maestros que heroicamente llevan su tarea, que incluye la misión católica.

El ambiente es desfavorable para la revitalización. El mantenimiento de las lenguas vernáculas se da en un entorno envolvente de la lengua dominante que, a corto o largo plazo, provoca el desplazamiento lingüístico. A ello se añade la vergüenza étnica que no contribuye a una revaloración de la lengua materna, más el papel del ejército, la iglesia y la escuela, que son instituciones que propician el abandono, e incluso, la prohibición de la lengua propia.

El mercado obliga al uso del castellano, los medios masivos de comunicación sólo contemplan el ejercicio de la lengua dominante y menosprecian las lenguas aborígenes, el mestizaje promueve la imposición de la lengua envolvente que no necesariamente tiene que ser el castellano. Frente a este entorno de condiciones negativas debemos admirarnos de la persistencia de las lenguas aborígenes y de su capacidad de sobrevivencia.

Emilio Monsonyi (octubre de 1987, pp. 663-668) recupera sus experiencias en la revitalización lingüística. La primera es con la lengua baré, en las márgenes del río Negro, ahí se trabajó con hablantes ancianos y se indujo a que los niños aprendieran la lengua, teniendo como primer resultado un vivo interés por este elemento cultural. Sin embargo, por la falta de apoyo institucional no fue posible un seguimiento y, en pocos meses, el entusiasmo inicial decayó. Al momento, existen unos cuantos hablantes de baré, pero con múltiples interferencias. Otra experiencia es con los kariña de la familia caribe, que si bien hay mayor conciencia de transmisión de la lengua a hijos y nietos, se carece de seguimiento. Una tercera experiencia es el paraujano, de la familia arawak, considerada una lengua casi extinta. Se procuró que los ancianos enseñaran a los niños y no arrojó ningún resultado.

El autor menciona que su hermano Jorge Monsonyi realizó un levantamiento morfosintáctico del yavitero, pero su única informante murió. Con ello, se declara como lengua muerta al yavitero. Sin embargo, a juicio de los Monsonyi, este podría ser revitalizado

por los descendientes, utilizando el levantamiento léxico realizado por Jorge.

E. Mosonyi al preguntarse si una lengua puede revitalizarse, responde afirmativamente y pone de ejemplo el hebreo, el irlandés y el esperanto, este último una lengua artificial. Sin duda para que una lengua se revitalice se debe contar con el ánimo, la aceptación, la disposición de la comunidad que será hablante de esta lengua. Recuperar la lengua va a implicar, en no pocas ocasiones, reivindicar otros derechos, o bien, al reclamar otras prerrogativas la lengua puede ser una exigencia. La recuperación de las lenguas es viable cuando el grupo lo determina y lo impulsa.

Gilberto Sánchez Azuara (octubre de 1987, pp. 671-674), funcionario del INI, reseña el programa a cargo del instituto con apoyo de la DGEI para “purificar” las lenguas indígenas y suprimir los préstamos del español o de otras lenguas. Este programa se está llevando a partir de las radiodifusoras indigenistas y de manuales en las lenguas vernáculas.

Es necesario preguntarse si este tipo de preocupaciones son válidas en entornos donde las lenguas indígenas están siendo constreñidas. Al contrario, la labor debería ser la de aumentar su uso al margen de una supuesta pureza de la gramática y el léxico, bajo el principio de que una lengua que no se expresa se pierde.

El Centro de Investigación de la Cultura Purépecha se inició en 1979, en el seno de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; una de sus funciones es el estudio de la lengua purépecha. Para tal efecto, se hizo una gramática y una lexicografía, se reeditó la primera gramática de Fray Maturin Gilberti, un análisis de la toponimia, tanto de Michoacán como de los estados vecinos, y una recopilación de poesía purépecha.

En 1983 se inicia un proyecto de medicina tradicional en San Andrés Tziróndaro con gran éxito pese a las limitaciones del equipo. Se realizó una colecta florística y análisis de plantas medicinales, atendiendo con la herbolaria local a la población regional. Se hace mención de que en esta localidad 40% de la población es portadora

de tuberculosis. El intelectual purépecha y doctor en Física Irineo Rojas Hernández (octubre de 1987, pp. 689-700), de la Universidad de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, propone que proyectos de este tipo sean extendidos a otras localidades, pero contando con personal hablante del purépecha.

Otro aspecto que se trabaja en el Centro de Investigación es la recuperación y recopilación de la música: sones, *pirekuas* y obras orquestales, sorprendiendo la abundancia del material musical. Un indicador de atención es la formación del personal en la lengua purépecha, así como un servicio para médicos y todos aquellos interesados en trabajar en el entorno purépecha; también se brinda servicio a la DGEI. El Centro de Investigación ha tenido una labor editorial importante, dicta conferencias en distintos espacios estudiantiles, académicos y populares en el estado y cumple una función de recopilación, recuperación y estudio de la lengua purépecha.

Naciones Unidas estableció la década de los pueblos indígenas y la OIT, dependiente de la anterior, ha enarbolado convenios como el 169 que han obligado a los estados nacionales a establecer políticas específicas para la población indígena, como es el caso de México con sus universidades interculturales y con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). De manera similar, otros países como Brasil han propiciado políticas educativas para su población originaria, y Bolivia obliga a los egresados de sus universidades a un examen en lenguas vernáculas, dependiendo de la ubicación de la universidad.

En los discursos oficiales ya se encuentra presente el aspecto indígena, pero la marginación hacia las lenguas vernáculas y sus culturas continúa. Son excluidas de los medios masivos de comunicación y los programas educativos que mantienen el común denominador de un personal deficiente. Si bien dentro de las agencias oficiales el llamado problema indígena se encuentra presente, los agravios, la simulación y programas deficientes siguen siendo comunes en todas las regiones indígenas de América Latina.

Si las lenguas vernáculas continúan vigentes en varias regiones, se debe sólo a la tozudez de los portadores de la lengua y a las estrategias de autogestión que mantienen a las lenguas y a sus hablantes en la resistencia.

LA EXPERIENCIA CIESAS OAXACA

Mención especial requiere la actividad desplegada por el Ciesas Oaxaca bajo la dirección del antropólogo Salomón Nahmad Sittón, quien persigue, desde la investigación etnográfica, recuperar la lengua y la cultura a partir de pequeños centros que tuvieron como eje la investigación-acción, y que sean los propios intelectuales originarios quienes propicien la recuperación de la lengua y la cultura. Lo anterior se produce dentro de una rápida desaparición de las lenguas vernáculas. Se requiere de un marco jurídico favorable que pueda garantizar el establecimiento de programas que permitan la continuidad en el uso de la lengua y las expresiones propias.

Nahmad (abril-julio de 1990, pp.11-34) menciona que son largos años de insistencia de la escuela indígena que no logra revertir el rezago educativo, y menos desplegar las capacidades del uso de la lengua materna. Sin embargo, sí se arribó a un bilingüismo funcional aunque deficiente. Hace mención al programa de etnolingüistas que se crea entre el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) –posteriormente Ciesas– a cargo de Guillermo Bonfil, y la DGEI, bajo la dirección de Nahmad.

La antropología académica sufre de una crisis de identidad, la objetividad con la cual pretendía conocer al otro se tradujo en argumentaciones a favor del racismo y del mantenimiento del colonialismo interno. En Oaxaca, en los últimos años de la década de los ochenta, se ha trabajado en relación con una etnografía indígena, la cual está identificando sus verdaderos problemas. Esto, al margen de constituir una innovación metodológica, está siendo

parteaguas de una dimensión política que recupera el objeto de trabajo, a diferencia de la antropología occidental, que intenta borrar a su objeto. Esta nueva antropología indígena llevada a cabo por profesionales, se despliega en situaciones interculturales de profundo subdesarrollo.

Es una constante que los grupos étnicos en el mundo han luchado y están luchando por reivindicaciones propias, dejando de aceptar los estudios de foráneos semi-liberales que prometen la democracia. Se trata de alcanzar posiciones para la defensa de los derechos humanos, reivindicaciones económicas y no disociar más la lengua de la educación formal, de la reflexión cotidiana en la familia y de la comunidad. Se trata de suprimir toda forma activa o pasiva del colonialismo. Lograr una sociedad plural no será tarea fácil.

La antropología aplicada no ha logrado romper la estructura colonial pese a las luchas de Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente, Alfonso Fabila y el antropólogo otomí Maurilio Muñoz. Lo que está en juego es un nuevo proyecto de nación.

En 1975 surgen diferencias en el seno de la CNC, tendencias que se planteaban una posición más activa y otra conservadora, preocupada por mantener las relaciones coloniales. En el Primer Congreso de Pueblos Indios de México en Janitzio, Michoacán, se cuestiona el papel del ILV y se comienzan a abrir nuevos espacios a los indígenas con becas para entrar a las universidades. Ya se tenía el antecedente del IIISEO en Oaxaca.

Nahmad reseña el Programa de Etnolingüistas que tuvo como sede la ciudad de Pátzcuaro y que concluyó con una primera generación, en 1982. Se formó a los estudiantes en la teoría evolutiva multilínea y en la perspectiva étnica a nivel global. En el terreno de la lingüística, se propició una reflexión sobre las lenguas propias, el marco histórico de su desarrollo y la identificación de elementos que afectan su desenvolvimiento. En 1990 se estableció en el Ciesas la Maestría en Lingüística Indoamericana.

Nahmad plantea que el programa que están desarrollando en Oaxaca, a partir de los auspicios del Ciesas, logre liquidar el

indigenismo de corte paternalista a partir de reconocer su lengua y cultura propia, así como definir un destino dentro de la nación.

El Ciesas de Oaxaca es ya un centro de investigación de excelencia que bien puede, a nivel regional, iniciar actividades de un instituto nacional de lenguas indígenas, y ser contraparte de las investigaciones de extranjeros junto con investigadores oaxaqueños.

Se están desarrollando líneas de investigación con esta naciente intelectualidad indígena –que no tiene más de una década de ejercicio– en las siguientes líneas: lengua y cultura, etnohistoria e historia contemporánea, relaciones interétnicas y articulación política, taller de escritura en lenguas indígenas, medio ambiente, tecnologías indígenas e intercambio económico, educación bilingüe y bicultural, salud y enfermedad.

Con base en una historiografía de la educación indígena, Nahmad se propone revertir la situación de las lenguas vernáculas bajo el cobijo de una institución académica como el Ciesas y la recuperación del Programa de Etnolingüistas, sin señalar que el propósito inicial de la formación de estos profesionales era crear investigadores en sus propias lenguas y culturas. El objetivo fue cumplido a medias, ya que la mayoría de los egresados se inclinó por la actividad política de tipo formal, es decir, ocupar presidencias municipales, regidurías o promocionarse dentro de la burocracia educativa de sus respectivas regiones.

Sin duda la iniciativa del Ciesas Oaxaca es relevante y quizá es una de las experiencias más sobresalientes por constituir una intelectualidad indígena y redignificar la lengua y la cultura. En este proyecto, se enfatizó la imprescindible necesidad de la escritura y, desde esta experiencia, establecer la unidad de la lengua, reduciendo la diglosia con respecto a la lengua de prestigio y vehicular: el castellano. Esto es un llamado de atención a incorporar la lengua materna en el *curriculum* escolar, pero ya no como vía para la alfabetización del castellano, sino como recurso del despliegue cultural y lingüístico, en donde el castellano debe ser enseñado como segunda lengua.

Salomón Nahmad Sittón (abril-julio de 1990, pp. 35-62) plantea la correlación entre Estado-nación y minoría étnica o nacionalidad étnica. En este caso, para la nación mixe o ayuuk. Comenta que para el célebre etnógrafo Julio de la Fuente, la identidad grupal no sobrepasa a la comunidad y su relación con el municipio. Por lo que será yalalteco (Yalalag, municipio) y no zapoteco (grupo étnico que abarca parte del estado de Oaxaca), esto explicado por las diferencias dialectales entre los zapotecos del valle, del istmo y de la sierra. Sin embargo, Nahmad nos presenta, para el caso de los mixes, el sentimiento de pertenencia al pueblo mixe, pese a existir estas distinciones dialectales. En contraste, Julio de la Fuente planteaba la teoría de la integración por considerar la inexistencia de identidades grupales.

Durante los años sesenta, G. Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas no consideraban la posibilidad de una unidad mayor que no fuese la parroquial, salvo Robert J. Weitlaner que, de manera temprana, se oponía a soluciones como la asimilación, incorporación e integración, pues consideraba que se compartían elementos culturales propios, con los que se podía enfrentar al Estado-nación.

Recuperando Mesoamérica, es viable pensar en una acumulación de energía dentro de los pueblos que se resisten a ser atraídos por la sociedad envolvente, de manera similar a como las estrellas poseen una fuerza gravitacional que impide que los hoyos negros las absorban. En el espacio existen fronteras entre galaxias, en las sociedades humanas se producen fronteras por el proceso civilizatorio y la cultura, definidas por la religión, la ideología y la lengua.

Entre los ayuuk, hay una distinción que es relevante para establecer la frontera con los zapotecos, los chinantecos y los mestizos, sólo se hace más tenue con los zoques, por tener una matriz lingüística en común.

Nahmad considera que la propiedad privada está excluida en el mundo mixe, pero existen luchas internas por la tenencia de la tierra que han acabado en muerte, y hay familias con grandes extensiones de tierra y otras que no logran ni un pedazo. Sin que esto

quede del todo claro, la tierra es el eje de la identidad ayuuk, porque despliega el trabajo comunal. Paradójicamente, los conflictos intercomunales e intermunicipales por tierras fortalecen la identidad ayuuk, aunado al uso de su lengua de raíz mixe-zoque.

La juventud mixe ha logrado acceder a la educación superior teniendo ingenieros, médicos, antropólogos, que sólo logran su reconocimiento en el espacio de la discusión comunitaria y deben cumplir con los preceptos del pueblo ayuuk. La educación bilingüe ha sido aceptada porque responde a sus intereses y a la formación de sus profesores.

En 1988 un grupo de profesionales bilingües constituyen el Centro de Investigaciones Ayuuk, lograron apoyo financiero de 10 000 dólares de la Wenner-Gren Foundation, con eso se continuaron los estudios para generar las bases de una autonomía ayuuk, sostenidas en el estudio de la cultura propia y la lengua.

Se han producido varios documentos, sobre todo en cuestión de la lengua ayuuk, en gran medida por tener miembros etnolingüistas. Se ha puesto en marcha un seminario permanente para identificar las fronteras de la etnia ayuuk en un marco participativo. En la medida en que los integrantes son ayuuk, ellos serán autoinformantes y recopiladores en el trabajo de campo.

Este tipo de experiencias se desarrollan en otras partes de América Latina: en Ecuador con los shuar, en Bolivia y Perú con los aymara y quechua, además de las voces que surgen de las recientes organizaciones en la Hoya amazónica. La experiencia expuesta por el antropólogo Nahmad es una práctica dirigida por antropólogos profesionales e instituciones académicas y administrativas del Estado nacional. Ello no demerita el esfuerzo y la innovación de que los indios construyan su propia perspectiva científica y política.

La lingüista María Luisa Acevedo Conde (abril-julio de 1990, pp. 95-125) presenta la experiencia de los mixtecos ñu savi, una autodesignación que significa "habitantes del país de la lluvia". Se calculan 800 000 mixtecos distribuidos en una estrecha franja de Guerrero, Puebla y Oaxaca. El mixteco posee alrededor de

30 variantes dialectales, algunas con diferencias léxicas y morfosintácticas notables.

Son pocas las referencias al origen y desarrollo en la época prehispánica y las fuentes son de origen náhuatl y chinanteco, además de ser escasas las exploraciones arqueológicas.

La Mixteca en Oaxaca se divide en Alta y Baja. La Baja está en las estribaciones del Pacífico, compartiendo espacio con amuzgos, negros y mestizos. La orografía es muy accidentada y corresponde al Nudo Mixteco. La Mixteca contiene alrededor de 636 000 individuos, según el censo de 1990. El monolingüismo es vigente, pues el español es la lengua escolar y franca en la región. La migración es la más alta registrada en el estado de Oaxaca, por lo que el crecimiento demográfico ha sido muy lento aunado a la mortalidad materno-infantil. Es apreciable la mala calidad de los suelos y la erosión, pese a formar parte de la cuenca hidrológica del río Balsas, poco se aprovechan ríos y riachuelos. La producción de maíz es importante, aunque con rendimientos decrecientes y se siembran otros cultivos de tipo comercial de manera marginal, como el café.

El rezago educativo en la Mixteca es notable y hasta 1969 se presenta una iniciativa que intentará establecer una educación con valores universales, pero adecuada a las particularidades étnicas, culturales y lingüísticas a cargo del IIISEO. Más tarde, la UPN otorgaría una formación universitaria al magisterio indígena pero, a criterio de Acevedo Conde, no es sino hasta la llegada del Ciesas, en colaboración con la DGEI y el INI, que se daría una educación pertinente en la cultura y la lengua.

De acuerdo con la tónica de Nahmad, se establece un centro de investigaciones en la Mixteca como asociación civil para investigar la cultura y la lengua. Entre lo destacable del organismo se encuentra el taller de lectura de códices, con el apoyo de la Universidad de Leiden, Holanda. Con los códices se permite establecer las fronteras del territorio mixteco y, a criterio de Acevedo, puede constituirse en un instrumento de defensa del territorio. El taller de lecto-escritura se lleva a cabo en lengua materna y se cuenta con el apoyo de la

computadora. También se trabaja para establecer criterios para el uso de grafías y sonidos en las diferentes formas dialectales. Falta presupuesto y mayor preparación para los mixtecos que participan en el proyecto de la asociación civil.

El investigador del Ciesas Juan Julián Caballero (abril-julio de 1990, pp. 127-149) nos presenta una relatoría de la formación del Centro de Investigación y Difusión Ñuu Savi (CID-Ñuu savi) y de la elaboración de un alfabeto unificado.

El CID-Ñuu savi se fue concretando de manera informal hasta lograr darle cuerpo con la participación de Salomón Nahmad Sittón y el apoyo técnico de María Luisa Acevedo Conde. Las finalidades del centro son las de cualquier instancia de investigación que busque el rescate y la promoción de la cultura Ñuu savi, teniendo como marco la presencia del ILV como única instancia alfabetizadora, es decir, la tendencia hacia la autonomía de los pueblos indios y el rescate del proceso civilizatorio previo a la invasión española.

Una tarea es la elaboración de un diccionario práctico que identifique las diferencias dialectales, para lo cual hay propuestas: la de los frailes en la época colonial, la del ILV, la de la DGEI, la de los etnolingüistas, la de las escuelas radiofónicas y una primera aproximación realizada en 1983 por una reunión de maestros de las distintas regiones mixtecas de Oaxaca.

En 1990 se convocó a la primera reunión de escritores mixtecos con la finalidad de establecer grafías con distintos sonidos de la lengua. Se invitó a escritores, en la medida en que son los más sensibles, para considerar la urgencia de la lecto-escritura en la lengua materna y realizar el alfabeto con base en el uso de las grafías del castellano –la lengua en la que los mixtecos han sido alfabetizados– adecuando los sonidos a las diferencias dialectales y al contexto de las palabras. En este proyecto participaron el Ciesas Oaxaca, el INAH, la DGEI y el INEA.

La lingüista Teresa Pardo (abril-julio de 1990, pp. 151-183), del Ciesas Oaxaca, hace mención a los fuertes cambios que ha producido la construcción de la presa Cerro de Oro dentro de la cuenca

hidrológica del Papaloapan, que ha golpeado severamente a la población chinanteca. Si bien no se puede negar un desarrollo económico notable, este no ha alcanzado a la población indígena ni a sus vecinos zapotecos, mazatecos y cuicatecos. Los beneficios sólo han sido para los inversionistas. La presa se inició en 1972 y se concluyó en 1989.

El etnocidio y el ecocidio han sido las constantes, rompiendo una unidad territorial de la denominada Chinantla, que se constituía en un espacio natural cercado por montañas. Por la presa se han visto obligados a ser relocalizados más de 30% de los chinantecos, ya sea en la región zapoteca, o bien, al estado de Veracruz, modificando por completo su hábitat, su economía y su estructura social.

La región chinanteca es una de las más fértiles del estado de Oaxaca y del país. Fue acosada, inicialmente, por los mexicas, más tarde por los españoles, en el porfiriato se hicieron grandes fortunas y la Reforma Agraria elaborada por Cárdenas no logró resolver sus problemas. En 1948 se instaló la Comisión del Papaloapan y aún se siguen esperando los beneficios prometidos.

Para Teresa Pardo, la lengua ha sido fundamental como elemento de identidad y de cohesión, es la forma en la que se ha construido la cosmovisión y la resistencia, frente a los embates del exterior, pero aún no sabemos qué pasará con este grupo que ha sido obligado a la dispersión.

El año de 1972 va a ser considerado en la memoria chinanteca como un año trágico, pues es el inicio de los trabajos de la construcción de la presa y son los primeros reacomodos de la población hacia Uxpanapa, Veracruz, proyecto de múltiples promesas. Más de la mitad de la población relocalizada regresó a sus lugares de origen, promoviendo la resistencia activa. Así, la presa fue considerada como espacio de seguridad nacional y, con ello, aumentaron las amenazas hacia la población. Efectivamente, ha habido beneficios, pero se han dirigido hacia los ganaderos y agricultores veracruzanos, ya que con el control de las aguas se evitan las inundaciones

en el bajo Papaloapan. Posterior a la inauguración de la presa, los chinantecos continúan a la espera de lo prometido.

Los cerca de 17 años de trabajos de este proyecto hidroeléctrico han sido por demás penosos para los chinantecos. Se presentaron enfermedades psicosomáticas como producto del cambio de hábitat, del bosque lluvioso al zacatal-seco, de la arquitectura de sus habitaciones adaptadas al clima, a casas de material prefabricado y techos de lámina, así como la pérdida de su tecnología tradicional agrícola, en fin, una depresión emocional.

El Centro de Investigación fue propuesto por los etnolingüistas y tiene como objetivo central la promoción de la cultura y la lengua, fomentando actividades diversas en la etnia, a fin de que recuperen la seguridad en sí mismos y sean capaces de definir su futuro mediano con todo el derecho que les otorga haber sido desintegrados.

Una de las primeras tareas ha sido trabajar en la identificación de las variantes dialectales y hacer propuestas recuperadas por el INEA. Con ello, se provoca un cambio cualitativo, ya que son los propios chinantecos los investigadores.

Las metodologías de trabajo son la investigación-acción y la investigación a profundidad. El centro se ha vinculado con el programa Solidaridad (1988-1994), que fue un programa asistencial que actuó en la zona. También se están impulsando actividades artesanales, como la de los bordados que, además de ser un ingreso frente a la pérdida de tierras de cultivo, es una forma de expresión de la cosmovisión chinanteca. Se trabaja junto con el Ciesas en el actual territorio chinanteco.

En los distintos diagnósticos que se hacen con la población, se muestra que la fragmentación es profunda y, pese a la corta experiencia del centro chinanteco, se está logrando vincularse con las distintas organizaciones de la etnia y con otras del exterior, para revertir este proceso.

El poeta zapoteco, adscrito al proyecto del Ciesas, Víctor de la Cruz (abril-julio de 1990, pp. 185-203) menciona que la palabra *binnizá* es la autodesignación de los zapotecos del Istmo, que quiere

decir “gente” y la lengua es *didxazá*, “el zapoteco”, esta se constituye en una matriz lingüística de las variantes inteligibles del Istmo y de las ininteligibles de la sierra, e incluso, se hace extensivo al chinanteco. Es la lengua con mayor número de hablantes en Oaxaca y, culturalmente, es el grupo que mayor influencia tiene sobre el resto.

El estudio de la lengua y la cultura zapoteca se inicia en los años treinta con el patrocinio de dos militares adscritos al Estado Mayor del general Álvaro Obregón, de ahí surge Andrés Henestrosa, famoso poeta y narrador zapoteco. Más adelante, desde la Coordinadora Obrera Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI) se trata de buscar financiamiento estatal.

Se creó el Centro Binnizá con el apoyo del Ciesas Oaxaca y los resultados son modestos, debido, sobre todo, a carencias presupuestales y al temor de que las investigaciones puedan resultar subversivas para los espacios de poder. El Centro Binnizá, como asociación civil, contó con dos ejes: el análisis étnico y los programas de desarrollo.

En el primer eje se intenta recuperar la lengua y la literatura, antropología e historia, ciencia y tecnología y tecnologías tradicionales. El Centro Binnizá se distingue del resto de los centros por contar con personal universitario, aunque no hay personal de tiempo completo. Se sitúa en la ciudad de Juchitán, lo cual acarrea la desventaja de no contar con la solidaridad que se presenta en el mundo rural y privilegiar la investigación individual. El segundo eje es el desarrollo que, en la perspectiva de los centros, sería el etnodesarrollo, concepto entendido como la capacidad de una etnia para plantear y resolver sus problemas. Sin embargo, nos encontramos con la situación de un capitalismo que logra articular otros modos de producción, e incluso, otras formaciones sociales étnicas para su desarrollo.

En este marco es necesario plantear que lo que está en juego es la sobrevivencia física y cultural de las etnias, más en estos tiempos en los cuales el socialismo, como proyecto social, ha desaparecido. Víctor de la Cruz observa que las asociaciones civiles deben tener

mayor seriedad y no sólo ser entendidas como una alternativa para obtener medios de vida. La seriedad de las asociaciones civiles, también conocidas como ONG, debe basarse en investigadores sólidamente formados. Es de hacer notar que los zapotecos del Istmo se han conformado como uno de los pueblos indios que con mayor orgullo expresan su cultura y su lengua.

En la discusión que se produce por la experiencia del Ciesas Oaxaca, se presenta el tema de la escritura de las lenguas indígenas. Aquí se consignan dos líneas de trabajo: el uso de la computadora para la escritura de las lenguas indígenas y la experiencia de la escritura en lenguas originarias en Oaxaca.

En otra participación, el profesor Juan Julián Caballero (abril-julio de 1990, pp. 205-210) nos remite al territorio de los amuzgos, que conforma una especie de media luna. En Guerrero están ligados a Tlapa y en Oaxaca a Tlaxiaco. El amuzgo es un desprendimiento del mixteco y coexisten con triquis, cuicatecos y la población negra de la Costa Chica. Se calcula que el desprendimiento ocurrió hace 3 000 años. La residencia es patrilocal y se celebran las fiestas del patrono recurriendo al sistema de cargos que forman la organización sociopolítica.

El Ciesas ha estado colaborando con el taller de lecto-escritura amuzgo y planteando la formación de un alfabeto práctico. Caballero considera que, a partir de estos ejercicios, se podrán desprender otros proyectos.

Los profesores indígenas adscritos a la DGEI Jesús Salinas Pedroza y Josefa González Ventura (abril-julio de 1990, pp. 211-253), nos muestran una serie de ejemplos exitosos sobre las experiencias de la lecto-escritura en lengua indígena. El proyecto trata sobre la preservación de la literatura indígena, tiene como objetivo mostrar que la lengua escrita es diferente a la hablada y pretende lograr un sentimiento de seguridad al escritor indígena, ya que su lengua posee capacidades para la expresión artística.

La computadora ha resultado ser un gran auxiliar, ya que se pueden diseñar las grañas de los alfabetos prácticos, discusión

presente entre los escritores. En este proyecto se ha contado con la participación de la DGEI, el Ciesas, Apple, la Fundación Dupont, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Florida.

Para evitar la confusión de llamar dialectos a las lenguas indígenas y otorgarles el carácter de lenguas, es imprescindible que se escriban, incluso, por personas analfabetas en la escritura de su lengua, ya que cuando escriben su lengua materna, en un lapso corto de tiempo —dos semanas tal vez—, ya tienen un cuerpo que lo pueden confrontar con otros escritores y así se va delineando el alfabeto práctico.

El salto de la oralidad al proceso escritural debe ser producto de los propios hablantes. De otra forma se corre el peligro de que sea un mero ejercicio elitista y académico que, a la larga, será absorbido por la lengua dominante, se irá reduciendo en sus formas morfosintácticas y de expresión idiomática hasta su desaparición. Los destacados lingüistas peruanos Rodolfo Cerrón-Palomino y Luis Enrique López (abril-julio de 1990, pp. 265-289) presentan sus juicios sobre la escritura en lenguas indígenas.

El proceso escritural no debe reducirse al traslado de la oralidad, a un sistema de grafías, sino establecer un sistema ortográfico, lo que implica una reflexión de la oralidad a la intercomunicación escrita, esto es, un código de reglas de sintaxis, redacción y ortografía.

Escribir no es lo mismo que transcribir, el proceso de escritura implica la reflexión y precisión, además de definir un estilo; es decir, no es lo mismo un texto informativo que un texto estético, o bien, un texto de corte formativo o argumentativo. La escritura da pie a la construcción de una nueva forma de sociedad.

Los postulados precedentes conllevan a la necesidad de emprender un proceso de elaboración y normalización idiomáticas que haga posible el tránsito de la oralidad a la escritura y que, en suma, contribuya a la intelectualización de estas sociedades y de sus lenguas. Sólo así estarán estos pueblos en condiciones de responder a las exigencias de una sociedad contemporánea y alternar en pie de igualdad cultural e idiomática con los miembros de la sociedad

hegemónica. Asimismo, la escritura puede constituir una herramienta eficiente que contribuya a la autoafirmación étnico-cultural y al desarrollo de una autoimagen positiva que devuelva seguridad, confianza y orgullo a los pueblos indígenas (Cerrón-Palomino y López, 1990, p. 269).

La adquisición de la escritura y su desarrollo no solamente afectan al grupo que va adquiriendo esta práctica, sino a la sociedad en su conjunto. Esto porque se establecen nuevas relaciones que fracturan el vínculo de sometimiento y asimetría, incluyendo a las formas institucionales tales como la escuela. En ella ya no se debería usar la lengua indígena como vehículo para la castellanización, sino promover su mantenimiento y desarrollo. El castellano o la lengua dominante, debería ser enseñada como segunda lengua en la medida en que es ya, dentro de un proceso irreversible, la lengua vehicular. Sólo así será posible establecer una comunicación intercultural y no jerarquizada.

En América Latina, la multietnicidad y la diversidad cultural no han sido plenamente reconocidas. De ahí la unilateralidad de los procesos educativos que jerarquizan y niegan el derecho de expresión de las culturas originarias. Las lenguas y culturas indias están en situación diglósica, es decir, subordinada a la hegemonía de la lengua de prestigio, alienándolas y negando su despliegue. Con ello las lenguas y culturas se anquilosan, se empobrecen y se extinguen.

Las lenguas de las altas culturas de Mesoamérica y el área andina lograron, en la Colonia, un cuerpo de escritores, pero sin rebasar el aspecto diglósico. En la República, la situación empeoró, pese a enarbolar lo indígena como parte del carácter nacional, y la escritura fue una empresa individual sin efecto social. Actualmente, la escuela excluye a las lenguas indígenas. La escuela contribuye de manera decisiva a la deculturación de la población de lengua indígena, fomentando el menosprecio.

Las iniciativas de los grupos étnicos sobre la escritura tienen distintos ritmos, los aymaras en Bolivia han logrado, desde hace varios años, publicar dos periódicos y, a nivel escolar, tienen materiales

didácticos para los seis primeros grados. En este sentido, están logrando remontar la diglosia. De igual forma, los quechuas del área andina tienen iniciativas de importancia, y de manera parcial los shuar en Ecuador.

En México aún no se rebasa la etapa etnográfica y transcriptiva de las lenguas. Sin embargo, se presenta una mayor conciencia de la importancia del proceso escritural. En Guatemala, con la lengua maya, se están logrando avances importantes en materia escolar pese a que se traducen pasajes completos de la educación oficial. No debemos olvidar el papel dissociativo y deculturador del ILV, así como su empeño descriptivista, localista y dialectologizante que profundiza las diferencias idiomáticas como resultado de su orientación evangelizadora, puesta al servicio de las políticas asimilacionistas de los estados nacionales.

Los autores hacen mención al programa del Ciesas Oaxaca a cargo del lingüista norteamericano Russell Bernard y del profesor otomí Jesús Salinas, quienes por medio del Programa Gutenberg han impulsado la creación de textos. Se han capacitado a 28 escritores indígenas, todos egresados del Programa de Etnolingüistas, con el fin de recuperar rasgos culturales de su grupo y aspectos lingüísticos. El curso dura de dos a tres meses y, al final, el maestro se reintegra a su comunidad para fungir como promotor, formando centros de investigación. El proyecto tiene como finalidad rebasar la fragmentación dialectal; revalorizar la religiosidad; realizar estudios toponímicos, de herbolaria, de derecho natural, de agricultura y delimitación de fronteras étnicas. Con ello se pretende fortalecer la identidad étnica y el orgullo idiomático.

Uno de los peligros de este programa es que se convierta en un espacio elitista y academicista, ya que, al momento, no hay una preocupación por integrar el esfuerzo a la educación bilingüe, aprovechando los recursos jurídicos existentes. Por otro lado, ha sido una actividad transcriptiva y recopiladora, sin reparar en los diferentes estilos, priorizando el despliegue individual. Aún no se recupera la lengua propia en las discusiones teóricas del proceso,

manteniendo la jerarquía del castellano. Con ello, otro riesgo es una escritura transicional hacia el castellano. No se ha tomado en consideración la ortografía, en el sentido de reflexionar sobre el proceso de escritura. Tampoco se ha extendido el uso de la escritura a los jóvenes que están cursando secundaria o adultos alfabetos en castellano, ni se ha involucrado a las autoridades locales y a los miembros connotados de las comunidades.

La experiencia de Ciesas Oaxaca puede ser reconfortante, en tanto que es un esfuerzo por activar a los hablantes de las lenguas vernáculas en la recuperación de su lengua, poniendo atención en la lecto-escritura. En el mundo contemporáneo, es posible afirmar que una lengua sin registro escrito tiende a desaparecer. Este punto es labor de un líder intelectual que trabajó uno de los aspectos más sensibles de los pueblos indígenas, como lo es la lengua, tratando de elevarla a los espacios públicos y dignificando las lenguas vernáculas. Tal es el caso del comprometido antropólogo mexicano Salomón Nahmad Sitton quien, en su carácter de director del Ciesas Oaxaca, ha desplegado, con pocos recursos, una importante tarea para la recuperación de las lenguas maternas. Por otro lado, es también un esfuerzo para que una institución de investigación socioantropológica sea un contrapeso a la labor realizada durante décadas por el ILV.

Experiencias como esta deberían ser extendidas a las distintas regiones indígenas, e incluso, se debe propiciar este tipo de actividad en los complejos entornos urbanos, en los que, tanto en barrios como en aulas, coexisten hablantes de una amplia diversidad de lenguas, siendo este un gran reto para el proceso educativo y escolar.

CONCLUSIONES

En más de 50 años de trabajo etnográfico y de elaboraciones teóricas presentadas en *América Indígena*, nos podemos percatar de una serie de elementos en materia educativa y políticas del lenguaje realizadas en el desarrollo del conocimiento de las lenguas vernáculas y de la práctica educativa y escolar a nivel continental. La política de asimilación, la de integración más tarde y la de incorporación posteriormente, no lograron cuajar de manera eficaz.

El modelo monocultural de los estados nacionales de los siglos XIX y XX continuó prevaleciendo con dificultades, en la medida en que la alteridad no lograba ni asimilarse, ni incorporarse, ni integrarse a un modelo económico y social, ajeno, en la mayoría de las ocasiones, a la dinámica de los contingentes originarios de América. El modelo monocultural y hegemónico económico, no ha dejado de desarrollarse con algunos tropiezos, aun en aquellas formaciones sociales con una reducida demografía de pueblos originarios.

Sin embargo, el espacio educativo logró un cierto avance, sobre todo en el uso de la lengua dominante y de prestigio, de acuerdo con el país, en detrimento de la lengua vernácula. En ocasiones, se llega al drama de olvidar la lengua originaria de comunicación, sin adquirir de manera eficiente la lengua de prestigio. En este punto,

la escuela resultó ser un instrumento útil para el uso de la lengua de prestigio, pero siempre estigmatizando a la lengua nativa. En otras palabras, la adquisición de la lengua nacional no ha permitido borrar la situación de diglosia de los hablantes de pueblos originarios, reduciendo la capacidad de un manejo proficiente en ambas lenguas, salvo en el caso de muy contados intelectuales, que han ido conformando la *intelligentsia* india en los últimos 40 años.

Un elemento constante en todas las latitudes, es la carencia de profesionales de la educación capaces de entender la situación en la que se encuentra la población originaria. El magisterio destinado a la educación indígena tiene, por lo general, un manejo deficiente en teoría y práctica pedagógica, un desconocimiento de la lingüística elemental, e incluso, practica un desprecio al objeto de estudio y a la materia de trabajo. Al respecto, el doctor Juan Comas insistió en la necesidad de formar profesionales de la educación de un nivel académico superior al del magisterio común, ya que el magisterio destinado al servicio en las regiones indígenas debía entender el desarrollo cultural, incluida la lengua. Este propósito no se ha resuelto y el denominador es un magisterio improvisado que, en situaciones urbanas, por el fenómeno migratorio, se encuentran con niños hablantes de un sinnúmero de lenguas vernáculas, convirtiéndose esto en un nudo gordiano. Cuando se ha tenido éxito, ha sido empresa del esfuerzo de los pueblos indios, lo que aún no logra ser una constante.

Son muy reducidos los ejemplos, como en el caso de los kunas de Panamá, de manera más reciente, los caracoles en las regiones autonómicas del neozapatismo en México y las experiencias que se han desarrollado en Bolivia; además de otros ejemplos aislados en Brasil, Ecuador y otros no publicitados. El resto del proceso educativo, para los pueblos indios, no rebasa la rutina, ni deja de ser una traducción del sistema educativo nacional, imponiendo contextos que resultan ininteligibles para los destinatarios. Todo esto bajo la supuesta justificación de que es necesaria erogación presupuestal adicional. Algo que siempre se promete, pero pocas veces se cumple.

Al mismo tiempo de grandes carencias en la formación del magisterio en general y, en particular, del magisterio indígena, nos encontramos con experiencias que pudieron haber logrado ser muy exitosas, pero que no tuvieron continuidad. Ejemplo de ello es el proyecto Carapan o las escuelas indígenas de Bolivia en los años treinta. Sin embargo, hay reportes de éxitos educativos notables, como la educación entre los navajo que, en la actualidad, cuenta con instituciones de educación superior. Un antecedente de esto sería la Universidad India de Saskatchewan, en Canadá, que no aparece reseñada en la revista.

A partir de finales de los setenta y los años ochenta, surgen iniciativas en los estados nacionales con contingente indígena, como el Programa de Etnolingüistas en México y la reforma educativa en Bolivia, que ha estado formando profesionales en los distintos países amazónicos y andinos, pero sin una secuencia que logre aún la equidad deseable entre los sectores privilegiados y los contingentes étnico-origenarios. Los rezagos educativos siguen siendo un elemento presente en los países con población india.

En este espacio no podemos dejar de mencionar que, desde 1982, la UPN ha formado generaciones de profesores en su Licenciatura de Educación Indígena, contribuyendo a fomentar la intención de una educación en lengua materna y el uso de la lecto-escritura para la misma. Sin embargo, los intentos quedan reducidos al no permitir los espacios masivos de comunicación y el tiempo para la expresión de las lenguas vernáculas. A ello, debemos sumar que las pocas radiodifusoras en lengua indígena son perseguidas y acosadas por las élites en las regiones indígenas. En otras palabras, no se ha logrado romper con la inercia del Estado monocultural.

En materia de las lenguas vernáculas, estas continúan en una situación de gran desconocimiento. Muchas han desaparecido sin que se haya logrado su registro. La tarea se destinó a grupos profesionales que no sólo se dedicaron al estudio de las lenguas originarias, sino también a labores de proselitismo religioso totalmente ajenas a la cosmovisión de los pueblos indígenas, y con la misión

de extirpar idolatrías en el sentido moderno. El ILV ha estado trabajando en la región latinoamericana desde los años treinta, cambiando su nombre por el de Nuevas Tribus, Misión Suiza-Alemana y otros. Se reconoce que la labor del ILV, durante más de 70 años, ha contribuido al establecimiento de gramáticas descriptivas y al inventario de las lenguas vernáculas, sobre todo, en aquellos grupos más aislados.

Por otro lado, las universidades y centros de investigación de los países con contingentes originarios, mantienen un fuerte rezago en la formación de profesionales avezados en la lingüística antropológica, situación que contribuye a afianzar los faccionalismos de los pueblos indios, los cuales se expresan en materia educativa, por la sencilla razón de que se privilegia una u otra forma dialectal por parte de las autoridades educativas y sin contar con una asesoría pertinente en política del lenguaje. En otras palabras, la guía ha sido el sentido común, privilegiando variantes dialectales para la elaboración de los materiales didácticos. Los pueblos indios exigen contar con profesionales en lingüística antropológica que permitan no sólo recuperar la lengua materna, sino elevarla al espacio público y que esta tenga la capacidad de producir su propia literatura.

El término que acuñó el indigenismo, desde finales de los años treinta hasta su primera crisis que sucedió a finales de los años sesenta, radicó en el concepto de aculturación. En términos sintéticos, la aculturación resultaba en promover el cambio social y cultural dirigido, en donde la sociedad mayor debería transmitir valores a la sociedad de encuentro, con los menores choques y contratiempos posibles (Aguirre Beltrán, 1957).^{*} Al mismo tiempo, la sociedad mayor podría absorber aquellos elementos de la sociedad menos numerosa y de menor infraestructura. Así, el ideal consistía en que el proceso aculturativo debería ser gradual y racionado, siendo la

^{*} El concepto de aculturación dominó la teoría y práctica indigenista. Fue un encargo de la American Anthropological Association, a partir de los lineamientos establecidos por R. Linton, M. Herskovits y R. Redfield en 1937.

escuela el instrumento para llevar a cabo este delicado mecanismo de transmisión cultural.

Un temor de los indigenistas era que el proceso de aculturación no fuese regulado a nivel institucional, y que este fuese de carácter espontáneo, es decir, normado por las fuerzas del mercado y de una sociedad agresiva a los intereses de los pueblos indígenas. Efectivamente, la aculturación se dio, pero bajo los marcos de la informalidad y de un mercado violento e inequitativo, en otras palabras, la aculturación espontánea.

En algunos países se utilizó el término transculturación, emitido inicialmente por el cubano Fernando Ortiz que, en sentido general, indicaba lo mismo que el término de aculturación. Sin embargo, transculturación no logró la popularidad y, en ocasiones, la vulgarización del término aculturación.

En los años setenta, el indigenismo, la antropología aplicada y la llamada escuela histórico-cultural, entraron en una crisis profunda. En sustitución del término aculturación, emergió el concepto de etnodesarrollo, el cual no logró instalarse en las instituciones. Bajo el término etnodesarrollo se pretendía realizar las tareas del indigenismo clásico, salvo la debida consulta a los destinatarios del mismo.

A finales de los años ochenta, a nivel continental y global, se impulsa el neoliberalismo, lo que significa un adelgazamiento del Estado, el cierre de subsidios para la agricultura, asistencia en salud y educación. Para el caso de los pueblos indios que ocupan territorios con recursos naturales, ellos se han convertido en foco de nuevos agravios y despojos en las distintas latitudes de América, ya sea para empresas inmobiliarias o explotaciones de los más distintos órdenes (minería, maderería, energía). A ello, se debe agregar el crecimiento exponencial del narcotráfico en las relaciones interétnicas y el aumento de la violencia generalizada, con altos presupuestos destinados a la militarización.

En este contexto de salvaje acumulación de capital, se acuñó el término interculturalidad y, en materia educativa, este ha sido el

terreno oficial y emblemático para la aplicación de políticas públicas contrarias al interés social. Sin embargo, el concepto no rebasa los niveles de la ideología que, sin duda por la fascinación que emite al promulgar el diálogo entre culturas, ha tenido un buen número de adeptos en la emisión de políticas públicas en materia educativa.

Sin embargo, la gran asimetría existente entre los grupos de privilegio de la sociedad nacional y los sectores populares rezagados, entre estos los grupos étnicos originarios, no se ha reducido. Por el contrario, las asimetrías sociales están presentes y los procesos de exclusión no concluyen en las Américas. Para tal efecto, bastará revisar los indicadores de desarrollo humano para los distintos países del continente y dar cuenta de lo que acontece en los pueblos originarios: mayor tasa de mortalidad materno-infantil, incremento de enfermedades prevenibles y curables, alta deserción escolar, incremento en las tasas de migración, presencia y acción del narcotráfico, enfermedades psicosomáticas, todo esto aunado a la desaparición de lenguas y, en consecuencia, de la cultura.

América Indígena fue una empresa editorial de más de medio siglo que significó una amplia ventana para observar el panorama del quehacer de las ciencias sociales aplicadas en el contexto indígena. Esta revisión puede acarrear conclusiones tristes, en donde, como intenté mostrar en la estructura del texto, hubo proyectos que se iniciaron, pero no se completaron. Lo cual muestra la incompetencia de los estados nacionales para atender algunos de los problemas más sensibles como el educativo, la veloz desaparición de las lenguas maternas y el faccionalismo generado por la institución escolar. En fin, lo educativo como un campo de batalla, donde la peor parte la han recibido los pueblos originarios.

Pese a ello, se presenta una tendencia en los últimos lustros para recuperar la lengua y la cultura, llevada a cabo por los propios interesados en el proceso educativo, tal como está sucediendo en Brasil, Bolivia, Ecuador y algunos grupos de México. La necesaria recuperación de la experiencia que se tiene que hacer de los pueblos indios de Norteamérica y la consolidación que está teniendo una

intelectualidad étnica, pueden contribuir, sin duda, a generar un cambio positivo en relación con el proceso educativo en situaciones interétnicas, y a un desarrollo en el conocimiento de las lenguas y las culturas.

El llamado movimiento indigenista que inicia en los años veinte del siglo pasado, y que logró institucionalizarse en 1940, con la creación del III, tuvo a la educación como eje de su proyecto del cambio social. La interculturalidad que pretende sustituir a las anteriores concepciones, en torno al tratamiento del llamado problema indígena, no ha logrado sustituir de manera asertiva y sistemática al indigenismo clásico. Las políticas públicas sobre la educación para los pueblos originarios continúan siendo erráticas y no se ha logrado establecer principios. La formación de profesionales para la atención de los grupos indígenas, salvo excepciones, son pobres y con exiguos recursos. Es de esperar que un punto de quiebre, para los actuales regímenes políticos, sea la educación.

Los conflictos interétnicos están vigentes, pues el racismo, en sus múltiples expresiones, no concluye. Además de formar parte de un complejo entramado cultural, el indio es también partícipe de la estructura de clases. Pese a que, desde la interculturalidad se reconoce la existencia de otros grupos sociales que conforman los estados nacionales, la exclusión continúa y será menester de las clases subalternas demandar al Estado el gasto social que reclaman los grupos étnicos y los sectores populares.

REFERENCIAS

- Acevedo Conde, M. L. (abril-julio de 1990). Los habitantes del país de la lluvia. El Centro de Investigaciones y Difusión Mixteco. *América Indígena*, 50 (2 y 3), 95-125.
- Acevedo Conde, M. L. (julio de 1978). Experiencias en la preparación de personal bilingüe. *América Indígena*, 38 (3), 701-738.
- Aguirre Beltrán, G. (1957). *El proceso de aculturación*. México: UNAM.
- Aguirre Beltrán, G. (abril de 1965). Educación Intercultural. *América Indígena*, 25 (2), 155-178.
- Aguirre Beltrán, G. (julio de 1981). El Instituto Lingüístico de Verano. *América indígena*, 41 (3), 435-462.
- Aguirre Beltrán, G. (octubre de 1973). La cultura popular y la educación extraescolar. *América Indígena*, 33 (4), 1003-1017.
- Arana de Swadesh, E. (abril de 1976). Lingüística y educación indígena. *América Indígena*, 36 (2), 347-358.
- Arana de Swadesh, E. (octubre de 1973). Formas de aprendizaje entre los indígenas del estado de Oaxaca. *América Indígena*, 33 (4), 991-1002.
- Arango Montoya, F. (octubre de 1972). Lenguas y dialectos indígenas. *América Indígena*, 32 (4), 1169-1176.
- Bairón, M. A. (abril de 1952). La educación indígena en las selvas de Bolivia. *América Indígena*, 12 (2), 141-148.
- Bairón, M. A. (julio de 1942). La educación del indio en Bolivia. *América Indígena*, 2 (3), 7-10.
- Barrantes, E. (enero de 1944). Conceptos fundamentales sobre la educación del indio. *América Indígena*, 4 (1), 49-54.

- Bartholomew, D. (abril de 1969). Boletín informativo sobre idiomas indígenas de Latinoamérica. *América Indígena*, 29 (2), 515-528.
- Beatty, W. W. (julio de 1944). Educación. Necesidad primordial del indio. *América Indígena*, 4 (3), 183-190.
- Beatty, W. W. (abril de 1942) Educando a los indígenas en los Estados Unidos. *América Indígena*, 2 (2), 29-33.
- Beatty, W. W. (enero de 1961). History of Navajo Education. *América Indígena*, 21 (1), 7-32.
- Beatty, W. W. y Young, R. W. (octubre de 1942). La educación bilingüe en las escuelas indígenas de los Estados Unidos. *América Indígena*, 2 (4), 39-42.
- Bouruncle Carrión, A. (abril de 1973). Idioma, lenguas y dialectos en el Perú. *América Indígena*, 33 (2), 375-403.
- Bradley, C. H. (julio de 1968) A method for determining dialectal boundaries and relationships. *América Indígena*, 28 (3), 751-760.
- Bratt Paulston, C. (enero de 1973). Del dilema moral de un especialista en sociolingüística. *América Indígena*, 33 (1), 97-106.
- Bravo Ratto, C. (abril de 1955). Ccorao. Un ensayo de Educación Fundamental. *América Indígena*, 15 (2), 119-126.
- Buitrón, A. (julio de 1960). Problemas económico-sociales de la educación en América Latina. *América Indígena*, 20 (3), 167-172.
- Buitron, A. (julio de 1971). Problemas y perspectivas de la educación de adultos. *América Indígena*, 31 (3), 641-660.
- Caballero, J. J. (abril-julio de 1990). El alfabeto práctico unificado del idioma mixteco. *América Indígena*, 50 (2 y 3), 127-149.
- Caballero, J. J. (abril-julio de 1990). El Centro Amuzgos o Amuchcos. *América Indígena*, 50 (2 y 3), 205-210.
- Carvalho Neto, P. de (julio de 1959). El indigenismo y el niño. *América Indígena*, 19 (3), 219-224.
- Casimir, J. (abril de 1982). Viejas naciones y nuevas etnias. *América Indígena*, 42 (2), 315-332.
- Castañeda, J. (abril de 1972). Educación e indigenismo. *América Indígena*, 32 (2), 413-418.
- Castillo, I. M. del (abril de 1945). La alfabetización en lenguas indígenas: el Proyecto Tarasco. *América Indígena*, 5 (2), 139-152.
- Castro, C. A. (abril de 1956). La lingüística en el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil. *América Indígena*, 16 (2), 139-158.
- Catrileo, M. (octubre de 1988). Grafemario unificado para el mapudungun: objetivos sociolingüísticos y principios fonéticos. *América Indígena*, 48 (4), 731-752.
- Cerrón-Palomino, R. y López, L. E. (abril-julio de 1990). La escritura en lenguas indígenas y la experiencia de Oaxaca. *América Indígena*, 50 (2 y 3), 265-289.

- Cheng Hurtado, A. (julio de 1995). El dilema de la educación indígena: Desindianizar o fortalecer la etnicidad. *América Indígena*, 55 (3), 35-65.
- Claure Montaña, T. (enero de 1953). ¿Seguimos en Bolivia los principios de la Educación Fundamental? *América Indígena*, 13 (1), 65-72.
- Cojtí Macario N. y Chacach Cutzal, M. (octubre de 1974). La aplicación de la lingüística en el desarrollo de una comunidad indígena. *América Indígena*, 34 (4), 965-972.
- Collin, L. y Báez-Jorge, F. (julio de 1979). El patrimonio cultural de los grupos étnicos: ¿nativismo o conciencia para sí? *América Indígena*, 39 (3), 587-599 .
- Comas, J. (abril de 1956). La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación. *América Indígena*, 16 (2), 93-110.
- Comas, J. (octubre de 1945). El maestro y el médico en el mejoramiento indígena. *América Indígena*, 5 (4), 317-326.
- Comisión del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales (julio de 1981). Ideología y política en antropología: el caso del ILV en México. *América Indígena*, 41 (3), 555 -561.
- Comitas, L. (julio de 1968). Educación y estratificación social en Bolivia. *América Indígena*, 28 (3), 631-652.
- Corvalán, G. (julio de 1989). Bilingüismo y rendimiento educativo en Paraguay. *América Indígena*, 49 (3), 581-604.
- Cruz, V. de la. (abril-julio de 1990). El Centro Zapoteco de Investigación y Desarrollo Binnizá. *América Indígena*, 50 (2 y 3), 185-203.
- Dickeman Datz, M. (enero de 1983). El tópic en bribri: Sintaxis y discurso. *América Indígena*, 43 (1), 171-186.
- Dubly, A. (enero de 1973). Una nueva alfabetización para la aculturación del campesino andino. *América Indígena*, 33 (1), 45-63 (Centro de Estudios de Acción Social-CEAS, Riobamba, Ecuador).
- Editorial Instituto Indigenista Interamericano (julio de 1987). Anexo: Anteproyecto para el Programa Regional de Revitalización Lingüística. *América Indígena*, 47 (3), 397-406.
- Elson, B. F. (1965). Indian Education an Indian languages. *América Indígena*, 25 (2), 239-244.
- Equipo del PEBI Sumu, Mina Rosita (RAAN) (julio de 1996). Para enseñar a nuestros niños. Los primeros libros en nuestra lengua sumu, Nicaragua. *América Indígena*, 56, 59-74.
- Esquivel Casas, A. (enero de 1950). El problema del indio. *América Indígena*, 10 (1), 63-80.
- Favre, H. (1998). *El indigenismo*. México: FCE.
- Fernández Lagunes, X. (et. al.). (octubre de 1987). Situación lingüística en el norte de Veracruz. *América Indígena*, 47 (4), 685-688.

- Ferré D'amaré, R. y Báez-Jorge, F. (julio de 1978). Lineamiento para la reorientación de la educación bilingüe y bicultural en México. *América Indígena*, 38 (3), 695-700.
- Folan, W. J. (enero de 1967). Don - and doñaship terminology in Merida, Yucatan, Mexico. *América Indígena*, 27 (1), 119-129.
- Forbes, J. D. (octubre de 1962). El historiador y la posición social del indio en los Estados Unidos. *América Indígena*, 22 (4), 355-358.
- Francis, N. (octubre de 1992). Evaluación del bilingüismo en la educación indígena de México: una propuesta metodológica. *América Indígena*, 52 (4), 51-74.
- Freedson, M. y Pérez Pérez, E. E. (enero-junio de 1995). Educación bilingüe-bicultural y modernización en los Altos de Chiapas. *América Indígena*, 55 (1 y 2), 383-424. Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas y Universidad Pedagógica Nacional-San Cristóbal de las Casas.
- Fuente, Julio de la (abril de 1950). Notas sobre el Artículo "El Problema del Indio". *América Indígena*, 10 (2), 119-128.
- García Ruiz, R. (abril de 1968). Los factores educativos y culturales en el desarrollo de la comunidad. *América Indígena*, 28 (2), 415-424.
- García Segura, G. (julio de 1987). Plan de trabajo 1987: Asesoría Nacional de Educación Indígena. *América Indígena*, 47 (3), 519-528.
- García Segura, G. y Zúñiga Muñoz, Z. (julio de 1987). Acciones educativas para la revitalización lingüística. *América Indígena*, 47 (3), 489-518.
- Giménez, A. (abril de 1982). Educación Intercultural Bilingüe. *América Indígena*, 42 (2), 235-252.
- Gómez González, F. (abril de 1953). Los tarahumaras, el grupo étnico mexicano más numeroso que aun conserva su primitiva cultura. *América Indígena*, 13 (2), 109-118.
- Gran Concejo de Comunidades Huilliches de la Isla de Chiloé, Chile (1996). Recuperar la lengua madre. Niños huilliches de Chiloé hablarán la lengua de sus abuelos que sus padres perdieron, Chile. *América Indígena*, 56, 205-217.
- Hasler, J. A. (octubre de 1958). La posición dialectológica del pipil como parte del nahua del este. *América Indígena*, 18 (4), 333-339.
- Haviland, J. (enero de 1982). El problema de la educación bilingüe en el área tzotzil. *América Indígena*, 42 (1), 147-170.
- Heise Mondino, M. (octubre de 1993). Educación bilingüe intercultural para los asháninka del río Tambo. *América Indígena*, 53 (4), 125-140.
- Hernández F., G. (abril-julio de 1990). Importancia y perspectiva de los talleres de lenguas indígenas. *América Indígena*, 50 (2 y 3), 255-264.
- Hernández Hernández, S. (abril de 1982). Planteamientos básicos para una educación indígena bilingüe y bicultural en México. *América Indígena*, 42 (2), 281-288.

- Hernández López, P. y Caballero, J. J. (octubre de 1992). Introducción al alfabeto práctico del idioma chatino. Una experiencia compartida. *América Indígena*, 52 (4), 75-98.
- Hernández, F. G. (julio de 1979). Lengua nacional vs. lenguas indígenas. *América Indígena*, 39 (3), 563-572.
- Hernández, I. (julio de 1987). Argentina. Los pueblos y las lenguas aborígenes en la actualidad. *América Indígena*, 47 (3), 409-418.
- Hernández, I. (julio de 1987). La Argentina: la descripción de algunas experiencias. *América Indígena*, 47 (3), 419-424.
- Hickman, J. M. (enero de 1969). Barreras lingüísticas y socioculturales a la comunicación. *América Indígena*, 29 (1), 129-142.
- Hildebrandt, M. (1992). Mestizaje lingüístico en un vocabulario del siglo XVII. *América Indígena*, 52, 203-221.
- Hollenbach, E. E. de (enero de 1973). La aculturación lingüística entre los triques de Copala, Oaxaca. *América Indígena*, 33 (1), 65-95.
- Instituto Lingüístico de Verano (enero de 1972). Las lenguas indígenas de Panamá. *América Indígena*, 32 (1), 95-104.
- Ivie, S. D. (octubre de 1971). Política nacional y educación indígena: una comparación entre los Estados Unidos y México. *América Indígena*, 31 (4), 955-975.
- Jiménez Turón, S. (enero de 1984). Muerte cultural con anestesia. *América Indígena*, 44 (1), 95-100.
- Jofré, R. del C. (julio de 1981) La misión metodista y la educación en el Perú. *América indígena*, 41 (3), 501-515.
- Jones, A. W. (enero de 1983). El verbo cabécar: núcleo con satélites. *América Indígena*, 43 (1), 147-154.
- Juárez Toledo, L. A. y Alfaro Palacios, R. (abril de 1972). El programa de castellанизación socio-educativo rural, una fórmula feliz para la educación del indígena monolingüe guatemalteco. *América Indígena*, 32 (2), 377-390.
- Kensinger, K. M. y Benington College (octubre de 1983). Investigación lingüística, folklórica y etnográfica pano: retrospección y perspectiva. *América Indígena*, 43 (4), 849-876.
- Key, M. R. (octubre de 1983). Lenguas de las tierras bajas de Bolivia. *América Indígena*, 43 (4), 877-892.
- Leavitt M., R. (octubre de 1982). Ancianos y maestro: una colaboración original. *América Indígena*, 46 (4), 723-732.
- Lee Spires, R. (octubre de 1987). Brasil: as línguas faladas no Brasil. *América Indígena*, 47 (3), 455-480.
- Lee Spires, R. (octubre de 1987). Una experiencia de educação bi-lingue na região de Oiapoque (AP). *América Indígena*, 47 (3), 481-518.

- Leighton, D. C. (abril de 1943). El indio y la medicina. *América Indígena*, 3 (2), 127-134.
- Leitón, R. (julio de 1972). Definición y planeamiento de educación fundamental. *América Indígena*, 32 (3), 973-992.
- López, L. E. (julio de 1995). Reformas del Estado y política lingüística en Bolivia. *América Indígena*, 55 (3), 9-22.
- López, L. E. y Amadio, M. (octubre de 1992). Una guía bibliográfica para entender mejor la educación bilingüe intercultural en América Latina. *América Indígena*, 52 (4), 99-143.
- Lowen, J. (julio de 1960). A choco miraculous escape tale. *América Indígena*, 20 (3), 207-215.
- Manrique Castañeda, L. (octubre de 1973). La lingüística antropológica actual en México. *América Indígena*, 33 (4), 967-990.
- Martínez, H. (abril de 1965). Los promotores sociales en los programas de integración. *América Indígena*, 25 (2), 245-256.
- Martínez, H. (abril de 1973). Perú: educación en las comunidades indígenas. *América Indígena*, 33 (2), 539-560.
- Mayer, E. (abril de 1982). Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe. *América Indígena*, 42 (2), 269-280.
- McQuown, N. A. (1970). El papel de la lengua materna en la educación nacional. *América Indígena*, 30 (2), 387-394.
- McQuown, N. A. (abril de 1971). Linguistics in 1970. Applied linguistics in a broad context. *América Indígena*, 31 (2), 499-511.
- Medina Guzmán, D. (octubre de 1947). Fases psicológicas del desarrollo del lenguaje en las razas indígenas. *América Indígena*, 7 (4), 285-292.
- Melanis Klein, H. E. y Stark L. (octubre de 1983). Lenguas indígenas del norte y oeste de la cuenca del Amazonas: Introducción. *América Indígena*, 43 (4), 697-702.
- Menanteau-Horta, D. (julio de 1972). Cambio social y orientación de valores culturales de la juventud en Bolivia. *América Indígena*, 32 (3), 837-864.
- Mendieta y Núñez, L. (julio de 1943). Política cultural indigenista. *América Indígena*, 3 (3), 227-230.
- Métraux, A. (julio de 1949). Anthropology and the UNESCO Pilot Project of Marbial (Haiti). *América Indígena*, 9 (3), 183-194.
- Migliazza, E. C. (octubre de 1983). Lenguas de la región del Orinoco Amazonas: Estado actual. *América Indígena*, 43 (4), 703-784.
- Miño-Garcés, F. (abril de 1982). Enfoques teóricos sobre alfabetización bicultural: el Programa MACAC, Ecuador. *América Indígena*, 42 (2), 221-234.
- Miranda, J. (abril de 1967). La transformación del Perú y los métodos bilingües. *América Indígena*, 27 (2), 383.

- Modiano, N. (abril de 1968). Bilingual education for children of linguistic minorities. *América Indígena*, 28 (2), 405-414.
- Modiano, N. (octubre de 1961). The Child's World in Oxchuc (Chiapas, México). *América Indígena*, 21 (4), 327-338.
- Molina, V. (julio de 2003). La educación intercultural. *América Indígena*, 59 (3), 79-90.
- Monsonyi, E. E. (octubre de 1987). Venezuela. Experiencias personales en el terreno de la revitalización lingüística. *América Indígena*, 47 (4), 663-668.
- Monsonyi, E. E. (octubre de 1987). Venezuela. La revitalización lingüística y la realidad venezolana. *América Indígena*, 47 (4), 653-662.
- Montoya Medinaceli, V. (julio de 1972). Toribio Claure... Vocación y ejemplo. *América Indígena*, 32 (3), 965-972.
- Mosonyi, E. E. (abril de 1982). Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos. *América Indígena*, 42 (2), 289-300.
- Muntzel, M. C. (octubre de 1987). Una experiencia mexicana: el ocuilteco. *América Indígena*, 47 (4), 607-614.
- Muntzel, M. C. y Pérez González, B. (octubre de 1987). México: panorama general de las lenguas indígenas. *América Indígena*, 47 (4), 571-606.
- Nahmad Sittón, S. (abril de 1982). La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México. *América Indígena*, 42 (2), 203-220.
- Nahmad Sittón, S. (abril-julio de 1990). Oaxaca y el CIESAS: una experiencia hacia una nueva antropología. *América Indígena*, 50 (2 y 3), 11-34.
- Nahmad Sittón, S. (abril-julio, 1990). Ayuuk-Mixe. El primer centro de investigación indígena. *América Indígena*, 50 (2 y 3), 35-62.
- Navas de Laguna, J. (enero de 1974). Acción indigenista en Venezuela en el campo educacional. *América Indígena*, 34 (1), 209-214.
- Newman, R. E. (enero de 1955). La técnica de Rorschach aplicada a un grupo otmí. *América Indígena*, 15 (1), 57-68.
- Nichols, P. J. (julio de 1948). Wisconsin-What Does it Mean? *América Indígena*, 8 (3), 171-176.
- Nilo, S. (octubre de 1990). La relación intercultural en la escuela. Algunas reflexiones y sugerencias para escuelas indígenas centradas en el trabajo productivo. *América Indígena*, 50 (4), 223-289.
- Nolasco, M. (julio de 1978). Zonas marginadas con problemas de lengua en el estado de Oaxaca. *América Indígena*, 38 (3), 541-567.
- Núñez del Prado Castro, O. (julio de 1993). La escritura del quechua. *América Indígena*, 53 (3), 97-116.
- Oltrogge, D. F. (abril de 1972). El Instituto Lingüístico de Verano en Centroamérica. *América Indígena*, 32 (2), 481-483.
- Oltrogge, D. F. (abril de 1972). El Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín. *América Indígena*, 32 (2), 485-489.

- Oostra, M. (octubre de 1990). Misioneros y antropólogos en el Mirití-Paraná, Colombia. Años setenta. *América Indígena*, 50 (4), 193-222.
- Pardo, T. (abril-julio de 1990). Los chinantecos frente a la presa Cerro de Oro. El Centro de Investigación Tsa Köwi. *América Indígena*, 50 (2 y 3), 151-183.
- Paulston, C. B. (enero de 1970). Algunas notas sobre la enseñanza bilingüe del idioma en el Perú. *América Indígena*, 30 (1), 99-106.
- Paulston, R. G. (octubre de 1970). Maestros como agentes del cambio comunal: cuatro programas peruanos. *América Indígena*, 30 (4), 929-944.
- Pérez Calderón, J. A. (abril de 1972). La población indígena, de la Colonia a la época presente. *América Indígena*, 32 (2), 325-330.
- Pinilla, A. (julio de 1952). Los núcleos escolares rurales en el Perú. *América Indígena*, 12 (3), 225-234.
- Pomar, M. T. (1981). Cultura popular y educación bicultural y bilingüe. *América indígena*, 41 (2), 311-318.
- Price, J. A. (enero de 1985). Estudios indígenas americanos en Estados Unidos y Canadá. *América Indígena*, 45 (1), 223-247.
- Quinde Buscán, A. y Pachakutik Enríquez, F. (1996). La educación indígena en el pueblo Cañari. Un sueño, una historia, una realidad, Ecuador. *América Indígena*, 56, 113-124.
- Raymond, J. (julio de 1952). The Indian Mind in Mexican Toponyms. *América Indígena*, 12 (3), 205-216.
- Riedmiller, S. (octubre de 1979). Observaciones técnico-pedagógicas en las escuelas rurales en el área quechua del altiplano peruano. *América Indígena*, 39 (4), 831-862.
- Rockwell, E. y Nolasco M. (octubre de 1970). El Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca. *América Indígena*, 30 (4), 1119-1124
- Rodríguez, R. (octubre de 1973). Informe de actividades de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. *América Indígena*, 33 (4), 1019-1029.
- Rojas Hernández, I. (octubre de 1987). Experiencias generales y específicas del Centro de Investigación y Estudio de la Cultura P'urhepecha. *América Indígena*, 47 (4), 689-700.
- Rojas, R. (abril de 1943). El Problema Indígena en Argentina. *América Indígena*, 3 (2), 105-114.
- Rubio Orbe, G. (abril de 1965). Educación e Integración de Grupos Indígenas. *América Indígena*, 25 (2), 179-228.
- Rummenhoeller, K. y Lazarte Velarde, M. (octubre de 1990). Comunidades indígenas de Madre de Dios (Perú): un enfoque de la realidad educativa. *América Indígena*, 50 (4), 159-192.

- Sáenz Garza, M. (1969). *Carapan*. Michoacán, México: Talleres Linotipográficos del Gobierno del Estado de Michoacán.
- Salamanca, D. (enero-abril de 1993). Los idiomas indígenas y de la población negra de Nicaragua. *América Indígena*, 53 (1 y 2), 23-40.
- Salgado, M. (1987). México: Programa de Alfabetización a Población Indígena. *América Indígena*, 47 (4), 675-670.
- Salinas Pedroza, J. y González Ventura, J. L. (abril-julio de 1990). La computadora y sus aplicaciones en la escritura de las lenguas indígenas. *América Indígena*, 50 (2 y 3), 211-253.
- Sánchez Azuara, G. (octubre de 1987). Campaña para revertir el mestizaje de las lenguas indígenas de México. *América Indígena*, 47 (4), 671-674.
- Schlabach, R. A. y Levinsohn, S. (enero de 1983). Aspectos de raíces alternativas del verbo bribri. *América Indígena*, 43 (1), 155-170.
- Schwartz, N. B. (abril de 1972). Relaciones entre padre e hijo y diversos niveles de educación en un pueblo guatemalteco. *América Indígena*, 32 (2), 391-412.
- Scott, R. B. (julio de 1960). English Language Skills of the Mescalero Apache Indians. *América Indígena*, 20 (3), 173-182.
- Seda, E. (octubre de 1986). Dos modos de asimilación y sus efectos para la integración nacional. *América Indígena*, 46 (4), 659-690.
- Short, W.- La Ciudad Universitaria Navajo (abril de 1973). Experimento intercultural. *América Indígena*, 33 (2), 431-446.
- Solís F., G. (octubre de 1987). Perú: multilingüismo y extinción de lenguas. *América Indígena*, 47 (4), 631-646.
- Solís F., G. (octubre de 1987). Perú. Revitalización de lenguas en su contexto social. *América Indígena*, 47 (4), 647-652.
- Sorensen Jr., A. P. (octubre de 1983). El surgimiento de un regionalismo tukano: presiones políticas. *América Indígena*, 43 (4), 785-796.
- Sotomayor Cantero, S. y Pérez Rebolledo, C. (octubre de 1977). La comunidad de Toltén: elementos de educación familiar. *América Indígena*, 37 (4), 927-936.
- Stark, L. R. (octubre de 1983). Las lenguas indígenas de las Tierras Bajas de Ecuador: historia y condiciones actuales. *América Indígena*, 43 (4), 797-822.
- Stoll, D. (enero de 1984). ¿Con qué derecho adoctrinan ustedes a nuestros indígenas? La polémica en torno al Instituto Lingüístico de Verano. *América Indígena*, 44 (1), 9-24.
- Torres de Araúz, R. (enero de 1957). La mujer cuna (segunda parte). *América Indígena*, 17 (1), 9-38.
- Torres de Ianello, R. (octubre de 1956). La mujer cuna. *América Indígena*, 16 (4), 277-302.
- Townsend, G. C. (abril de 1956). The psychophonemic method of teaching to read. *América Indígena*, 16 (2), 123-132.

- Triana y Antorveza, H. (octubre de 1972). Las lenguas vernáculas ante la ley y la práctica en Colombia. *América Indígena*, 32 (4), 1237-1284.
- Tujab, G. (julio de 1987). La política de revitalización de las lenguas mayas (Guatemala). *América Indígena*, 47 (3), 535-546.
- Tujab, G. (julio de 1987). Lenguas indígenas que se encuentran en vías de extinción (Guatemala). *América Indígena*, 47 (3), 529-534.
- Turpana, A. (octubre de 1987). Panamá: lengua y sociedad. *América Indígena*, 47 (4), 627-630.
- Turpana, A. (octubre de 1987). Panamá. Lenguas indígenas. *América Indígena*, 47 (4), 615-626.
- Urioste F. de C., M. (abril de 1982). Educación popular en el Altiplano boliviano: El Programa ECORA. *América Indígena*, 42 (2), 253-268.
- Valdés Bernal, S. (abril de 1988). Las lenguas indoamericanas y el español hablado en Cuba. *América Indígena*, 48 (2), 403-441.
- Varese, E. (abril de 1982). Notas para una discusión sobre la educación bilingüe y bicultural en Latinoamérica. *América Indígena*, 42 (2), 301-314.
- Vargas, N. A. y Loewen, Jacob A. (abril de 1963). Experiencia de alfabetización con los indios chocóes. *América Indígena*, 23 (2), 121-126.
- Vásquez Dávila, M. A. y García García, I. (enero-junio de 1994). Cambio lingüístico en una población chontal de Tabasco. *América Indígena*, 54 (1 y 2), 169-186.
- Vázquez, E. (abril de 1943). Preparación del Magisterio Rural en el Perú. *América Indígena*, 3 (2), 173 -180.
- Vázquez, E. (enero de 1943). Nuevo Significado del Maestro Rural. *América Indígena*, 4 (1), 73-77.
- Vázquez, E. (julio de 1954). Panorama de la educación rural en los países andinos. *América Indígena*, 14 (3), 253-270.
- Wallis, E. E. (octubre de 1953). Problemas de aculturación implícitos en la educación indígena del otomí del Mezquital, México. *América Indígena*, 13 (4), 243-258.
- Warren, D. y Berendzen, H. (octubre de 1976). Educación del indio norteamericano: control indígena y el derecho de autodeterminación. *América Indígena*, 36 (4), 753-773.
- Wise, M. R. (octubre de 1983). Lenguas indígenas de la Amazonía peruana: historia y estado presente. *América Indígena*, 43 (4), 823-848.
- Zolezzi Ch., G. (julio de 1987). La recuperación de contactos entre pueblos nativos: el caso de los izoceño-guaraní. *América Indígena*, 47 (3), 435-454.
- Zolezzi, G. y Riester, J. (julio de 1987). Bolivia: lenguas indígenas del oriente boliviano. Clasificación preliminar. *América Indígena*, 47 (3), 425-434.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Francisca Lourdes Salas Ramírez *Directora de Comunicación Social*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
María del Carmen Mónica García Pelayo
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Vocales externos

Malena Mijares Fernández
Joaquín Díez-Canedo Flores

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*
Edición y corrección de estilo *Armando Ruiz Contreras*

Esta primera edición de *Indigenismo, educación y lingüística* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 31 de julio de 2019.