



Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación

Número 17

Mayo - Agosto 1998

Monográfico: **Educación, Lenguas, Culturas**

Datos Artículo

Título: Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas

Autor: Héctor Muñoz Cruz

Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas

Héctor Muñoz Cruz (*)

«Estos procesos de cambio que no son solamente medidas jurídicas, en realidad son procesos sociales absolutamente irreversibles y van concretando el reconocimiento de la multiétnicidad y pluriculturalidad de nuestro país», Cárdenas, Víctor H., 1997:24.

La educación indígena en América Latina muestra todas las características de un proceso de largo aliento que se constituye o reconstituye, según los casos, en estrecha concatenación con la reforma política del Estado y la reforma educativa nacional.

En la última década, ha conquistado una dimensión política e institucional de primer orden para los pueblos indio y afroamericanos, traducida en nuevas bases jurídicas y en políticas públicas de educación escolariza, revertiendo progresivamente un adverso proceso en la educación pública que nos remonta al primer cuarto del siglo XX y que tiene el potencial para convertirse en un factor central en la transformación de las sociedades latinoamericanas.

Un resultado ideológico de este cambio es la sustitución irreversible del paradigma de la educación bilingüe bicultural por la llamada propuesta intercultural bilingüe, hasta el momento. Antes, en los años 70, la doctrina del bilingüismo y biculturalismo en la educación indígena había reemplazado la vieja propuesta integracionistas de los años 30 llamada «educación bilingüe».

(*) Héctor Muñoz, de nacionalidad chilena, es licenciado por la Universidad del Norte (Antofagasta); profesor y jefe de Área de Investigación «Problemas lingüísticos de México» de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, y doctorando en lingüística hispánica por El Colegio de México.

1. Introducción

Es un hecho que han cambiado las concepciones sobre la educación y la escuela en las regiones indígenas, pero no de un modo tan gradual y acumulativo como pudiera sugerir la secuencia que anotamos en el Cuadro 1. También es un hecho que la historia científica de esta *lucha* entre paradigmas de la educación indígena escolar todavía es una tarea por hacerse y consensuarse. Por razones aún opacas, convergen en la interacción entre Estado y Organizaciones indígenas modelos educativos de corte liberal con modelos críticos de resistencia y emancipación que no son compatibles¹. Así, problemas fundamentales de la educación indígena

CUADRO Nº 1
Paradigmas de la educación indígena escolarizada
en América Latina

educación bilingüe (EB)	Modelo democratizador
educación bilingüe bicultural (EBB)	Modelos de capital humano y de superación de la marginalidad
[(educación bilingüe intercultural (EBI) educación intercultural bilingüe) (EIB)]	Modelo liberal de capital humano y
educación indígena educación multicultural	
educación endógena educación propia etnoeducación	modelo crítico de resistencia

subsisten y permanecen sin solución, a pesar de los cambios paradigmáticos. Me refiero a problemas tales como las metodologías de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos curriculares, el fomento de la autoestima e identidad étnica y la revitalización de las lenguas minorizadas. Sin embargo, una cosa podemos postular como segura: las diversas orientaciones curriculares reflejan la voluntad política de influir en el futuro de la sociedad y la identidad indígenas, redefiniendo el papel de la educación en el vasto esfuerzo de permitir la realización al mayor número posible de individuos de origen indo y afroamericano de los actuales países latinoamericanos (Cf. Le Bot, 1997; Gobierno Federal & EZLN, 1997; OEI, 1997; Lesourne, 1993). Dicho de otro modo, las líneas curriculares son una toma de posición acerca del desarrollo de las personas y de las culturas indígenas. El estado inicial en que se encuentran las experiencias educativas EIB nos enseña, sin embargo, que para

poner en marcha una educación con estas características se requiere de mucho más².

Otra vía para pensar el problema es obviar la discusión sobre los paradigmas educativos y ocuparnos de los resultados. Desde esta perspectiva, encontramos un panorama saturado de rezagos y disfuncionalidades: crisis de los modelos académicos aplicados hasta la fecha en las regiones indígenas; una gran ineficacia de las políticas lingüísticas de la escuela indígena; un arraigo social insuficiente en las comunidades y padres de los alumnos; una sujeción curricular al sistema central y una definición poco coherente con los requerimientos del desarrollo contemporáneo de los pueblos indígenas. En suma, el desencuentro, la contradicción, la cerrazón de las estructuras políticas y administrativas a los cambios que implica cualquier fórmula EIB, que son las razones de los pobres, los marginados, los excluidos, los sin *status*.

CUADRO Nº 2

Visibilización y presencia en los trabajos con visión de Estado

Sector	Institución	Hipótesis de trabajo
Marco jurídico	Justicia, Congreso	Ejercicio pleno del derecho indígena (usos y costumbres)
Territorialidad	Soberanía, autonomía	Autodeterminación en la interdependencia
Sostenibilidad	Desarrollo económico	Proyecto de vida
Administración	Servicios públicos	Aplicación intensiva y cotidiana del principio de ciudadanía
Educación	Educación Básica	Formación de recursos humanos orientada a los fines de una estructura social plural y equitativa
Cultura	Cultura Popular	Reconocimiento constitutivo de la diversidad y enriquecimiento de la visión nacional
Comunicación social	Expresión identidad y necesidades	Autoestima positiva en contra del racismo, discriminación y exclusiones

Sobre la base de convergencias globales, cada país ha identificado y construido sus términos específicos de oferta de educación indígena, produciéndose un notable enriquecimiento y diversificación de las reformas educativas concernientes a los pueblos indígenas. Nicaragua, por ejemplo, debe resolver los problemas de educación indígena en relación con la autonomía y desarrollo socioeconómico de la costa caribe. Guatemala hace otro tanto en el contexto de los acuerdos de paz y de desarrollo sostenible. Chile se propuso en 1996 el objetivo de contar, en el plazo de tres años, con un diseño y una propuesta curricular y pedagógica de EIB, especialmente para los primeros años de formación de niños indígenas (Mineduc, 1996: 11). Colombia debate sobre la etnoeducación en conexión con el reconocimiento jurídico constitucional de la territorialidad de sus

pueblos indígenas. Por su parte, el Ministerio brasileño respectivo plantea que «para las sociedades indígenas contemporáneas, la escuela es una institución originaria de otras formaciones sociales, que debe ser creativamente incorporada». Su readecuación implica normas propias en relación con los diversos aspectos curriculares. La organización curricular de la escuela indígena es un modo de concretar el principio de respeto «a los procesos propios de aprendizaje» y al «pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas» (Ministerio, 1997, 37). Bolivia se encuentra en el difícil proceso de validar la educación intercultural como una política de todo el sistema nacional. En México, la flexibilidad curricular y los programas compensatorios se establecen como las principales estrategias del más reciente proyecto educativo. Entonces cabe preguntar: ¿cuáles son los conceptos propios de la educación indígena del presente? Y, sobre todo ¿qué estrategias emplear para desencadenar las transformaciones necesarias?

En suma, la mayoría de los países latinoamericanos establece nuevos proyectos educativos, los cuales sustancializan el concepto de desarrollo humano y profundizan la doctrina de la modernización educativa con componentes de equidad, calidad, sustentabilidad y productividad. Dichas nociones resultan inclasificables desde el punto de vista teórico y político, porque responden más bien a ideales educativos o coyunturas políticas nacionales. Sin embargo, recurrentemente, la argumentación se sustenta en tendencias compartidas tales como las siguientes:

1. Convertida en *política pública*, la educación indígena se vincula con la reforma educativa nacional y otras reformas del Estado. De hecho, la educación indígena pública apuesta por la reforma institucional porque pretende dar más poder a los actores locales, quienes perciben actualmente las reformas como pérdidas, de modo que una interrogante de fondo es: ¿quién es el actor social de la educación intercultural bilingüe? ¿docentes indígenas, directores, supervisores o la comunidad? Pero lo interesante de la situación es que se perfila como necesaria la posibilidad de alianza entre actores sociales (externos e internos). Además, enriquece con el enfoque intercultural las demás políticas sociales: medios de comunicación, justicia, administración.
2. Un fuerte posesionamiento en torno a la educación básica, en el sentido de acrecentar la calidad y extenderla a los grupos sociales que aún la reciben en forma insuficiente. En la educación básica han de adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que permitan aprender permanentemente. «El valor de una buena educación básica habrá de

reflejarse en la calidad de vida personal y comunitaria, en la capacidad de adquirir destrezas para la actividad productiva y en el aprovechamiento pleno de las oportunidades de estudio en los niveles medio superior y superior» (Poder Ejecutivo Federal, 1996:19)³.

Un aspecto criticable es, de hecho, que se ha puesto el mayor énfasis en la educación primaria, reflejando una fórmula neoclásica del crecimiento económico sobre el desarrollo humano y, además, que crea un *hueco* en secundaria y normales. Cuando lo que se pretende es producir la transformación educativa junto con la transformación productiva y con la ciudadanía, sólo una mayor escolarización puede producir un impacto en la transformación productiva y que la segmentación de la equidad resulte muy cara de atrapar posteriormente. Ahora la educación media y técnica debieran pasar a ser centrales.

3. El postulado de bidireccionalidad de la acción educativa del Estado hacia los pueblos indios. A modo de dirección principal se declara que la educación destinada específicamente a los grupos indígenas se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo. La segunda se refiere a la población no indígena, a fin de combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y de promover una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la nación (*Idem*: 75-76).
4. La especificación del concepto de territorialidad, en torno a dos cuestiones muy sensibles: primero, la desterritorialización de la función educativa, en cuanto se admite la inequidad sobre los migrantes de las zonas rurales hacia las ciudades, que demandan servicios de educación básica. El hecho de que los servicios para indígenas se hayan concentrado en las regiones de origen hace prácticamente inexistente la experiencia institucional de esta educación en zonas urbanas. Y segundo, la autodeterminación y soberanía de las comunidades indígenas para desarrollar su proyecto de vida, como plantea el movimiento indígena colombiano.
5. La reforma, como política social de Estado, tiene continuidad a través de diversos gobiernos, logrando beneficios propios de un proceso de largo aliento, tales como el mejor uso de recursos y la consolidación democrática.
6. La implantación de la EIB ha originado mucha más política en la necesidad de la investigación y mucha más necesidad de informa-

ción. De hecho, se han creado nuevos temas de investigación tales como la cuestión institucional en la investigación, los sistemas de información y la formación en investigación, para evitar la subordinación política.

De aquí se deriva el problema de las estrategias que se deben aplicar en las investigaciones sobre la educación indígena. En primer lugar, la aplicación de fórmulas mixtas (desde dentro del Ministerio y desde afuera) para la decisión sobre temas y la capacidad de absorción de mayor información, para elevar la confiabilidad de la información disponible y las medidas de emergencia y a largo plazo para formar investigadores de la EIB, tratando de atraer investigadores de otros campos a la educación.

No sólo es necesario realizar evaluaciones cualitativas y pertinentes, sino sobre todo imaginar creativamente el proceso para implantar de verdad una reforma de la educación indígena. Para ello se precisa modificar las concepciones sobre cómo opera y se arraiga un cambio en la educación. Hasta el momento se han usado principalmente argumentaciones demográficas y descripciones psicológicas, lingüísticas y sociolingüísticas de contextos indígenas para enfatizar la necesidad de cambios, pero de estas descripciones no se derivan los posibles caminos por seguir. La historia de los cambios intentados muestra también que los esfuerzos de capacitación y actualización docente han resultado inmensamente desproporcionados en relación con el poco impacto en la calidad de los aprendizajes. Estamos sobre un punto estacionario que obliga a imaginar nuevos valores, estrategias y plazos más realistas, a fin de producir un verdadero cambio en las escuelas indígenas rurales, particularmente⁴.

Se necesita un proyecto que conciba la unidad orgánica del sector educativo y enriquezca las interrelaciones entre las diferentes dimensiones del cambio integral de la educación indígena y, en ese marco, que establezca las prioridades y las fases por cumplir. Para este efecto es útil un concepto como el *desarrollo educativo en regiones indígenas*, que implica la convergencia de cuatro niveles de acciones educativas, los cuales operan bajo determinaciones y formas de legitimidad provenientes de actores e instituciones diferentes. A continuación comentaré cada una de las dimensiones sugeridas.

Desde la óptica del desarrollo educativo integral, aprendemos a identificar, a ampliar nuestra comprensión y también a relativizar los discursos de los distintos sectores acerca de las políticas públicas, las cuales nos proveen de principios y condiciones ideológicos para promover un gran cambio educativo que busca establecer nuevos términos con el

CUADRO Nº 3
Factores del desarrollo de la educación en regiones indígenas

Niveles	Conceptos
1º Políticas educativas, proyectos de los sectores sociales, debates internacionales	Discusiones y consensos políticos y científicos en torno a los objetivos y categorías para definir la naturaleza social y el papel de la educación en el desarrollo de la sociedad indígena
2º Sistema educacional	Organización y estrategias del Gobierno para ejecutar las doctrinas educativas oficiales
3º Modelos académicos o de formación de la educación indígena	Diseños curriculares, propuestas metodológicas, técnicas didácticas, constitución de la enseñanza y del aprendizaje conforme a las características sicolingüísticas y socioculturales del alumno indígena
4º Prácticas escolares	Acciones e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades comunitarias que constituyen las diferentes realidades escolares

desarrollo económico y político en que «la democracia de nuestros países encontrará en la educación intercultural y bilingüe uno de los principales instrumentos para su consolidación» (Cárdenas, 1997: 29). Sin embargo, el cambio educativo en una sociedad precisa revertir el fracaso institucional, el fracaso financiero y el fracaso científico de la escuela (Bayet, citado en Lesourne, 1993:12), mediante un laborioso y frágil proceso de aperturas y negociaciones políticas⁵, un amplísimo contexto de participación, muchas investigaciones diagnósticas, otra oferta coherente de formación docente, nuevos materiales didácticos, nuevas propuestas curriculares y estrategias eficientes para desencadenar el cambio. Siguiendo a Garmendia (1997), se trata de un proceso de legitimaciones, de progresividad, de participación y de cooperación entre los diferentes sectores de la sociedad nacional latinoamericana⁶.

El presente latinoamericano está ricamente provisto de marcos legales y de discursos reivindicativos favorables a la EIB. En esta ocasión, presentaré fragmentos que estimo relevantes para fijar los objetivos, el alcance y las prioridades que se relacionan con dicha educación. Estos discursos representan, por así decirlo, las bases genéricas de los actuales y futuros proyectos educativos de los pueblos indígenas. Las estrategias y las organizaciones específicas nacerán del análisis de las realidades concretas. Veamos:

- *«La EIB, a pesar de una propuesta que no surgió originalmente desde los mismos pueblos indígenas, ha abierto espacios para plantear una nueva relación entre los organismos del Estado, el movimiento indígena y otros actores sociales relevantes en la vida*

académica de nuestros países.» ...que en varios países se están desarrollando reformas educativas que permiten realizar avances en diseño curricular, unificación de alfabetos, producción de materiales didácticos y literarios, desde la visión indígena. Dando inicio a un nuevo modelo educativo que parte de los referentes culturales indígenas, lo cual contribuirá al desarrollo de las sociedades nacionales interculturales (Declaración de Sta. Cruz: 41).

- «Hoy, junto con la Participación Popular, la Reforma Educativa es una de las medidas más populares a nivel nacional. Participación Popular y Reforma Educativa son las reformas que más y mejor aceptación tienen en el conjunto de los sectores sociales del país... teníamos la convicción firme y clara de que el reconocimiento de la multiétnicidad y la pluriculturalidad en nuestra Constitución Política del Estado no debía quedarse como un mero postulado» (Cárdenas, 1997: 17).
- «Se deben sentar las bases de un nuevo sistema educativo plurilingüe intercultural en la RAAN y la RAAS a partir del fortalecimiento del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) y de una política de formación de recursos humanos. Para ello, se deben orientar las políticas educativas regionales hacia el desarrollo de una educación con naturaleza y características que respondan a las necesidades de desarrollo de la Región» (FADCANIC, 1997:27).
- «Esta educación intercultural debe estar reflejada y ser el sustento de la educación social e institucional. Así, en la educación institucional los textos y métodos deben ser de creación propia, estimulando a los propios educadores a que desarrollen una currícula con contenidos relacionados a su propia expresión de la realidad, que recojan la sabiduría acumulada de los pueblos y respondan a sus necesidades e intereses, pero sin alejarse del aporte de las enseñanzas científicas y tecnológicas de la cultura universal... La inclusión de la multiétnicidad y pluriculturalidad, no sólo en el campo educativo sino también en otros ámbitos de la vida social nacional, se debe a nuestro convencimiento de que la educación intercultural bilingüe no podrá crecer si se reduce al mero ámbito educativo. Necesitamos que en la sociedad nacional surja una atmósfera favorable que permita el florecimiento de la educación intercultural bilingüe... El éxito de desafío no es sólo de los bolivianos, sino de indígenas y no indígenas» (Menchú, 1997: 26 y ss).
- «Inserción en el sistema educativo y el bilingüismo gradual para todos:

- aplicación y desarrollo de la EIB en todas las lenguas de cada país,
- cumplir una política de inversión financiera para materializar la importancia de la EIB en todos los rangos de necesidades,
- profundizar el proceso de descentralización educativa, autonomía, cobertura y evaluación,
- continuar apoyando el cambio de actitud a favor de la valoración y respeto a la pluralidad cultural y lingüística...» (OEI, 1997).

- «Se atribuye a esta escuela una función emancipatoria, entendida como un importante instrumento de defensa y autodeterminación. El acceso a las informaciones, conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y demás sociedades indígenas y no indígenas. Así como cualquier otro grupo humano, el acceso al tipo de saber transmitido en la escuela y un medio de entendimiento de códigos e informaciones antes incomprensibles, a través de los cuales se pretende superar parte de la discriminación y exclusión social y una mejor formulación y control de sus proyectos de futuro.

El principio de la diversidad y de la pluralidad lingüística y cultural. Una escuela pasa a ser espacio y tiempo para la reinterpretación, reordenación y transmisión de los llamados conocimientos étnicos. Con eso, fortalece la autoestima de los individuos y de la colectividad y su identificación como miembros de una determinada sociedad» (Ministério da Educação, 1997:36).

- «Una de las grandes prioridades de la política educativa mexicana consiste en abatir el rezago en las zonas de mayor marginación. A partir de las necesidades educativas más urgentes de las comunidades, el gobierno de la República impulsa acciones que se orientan a compensar y corregir las desigualdades que afectan el aprovechamiento escolar de los niños con mayores carencias. Los programas compensatorios constituyen, bajo este marco, una vía eficaz para ayudar a las escuelas más pobres en el medio rural e indígena, mediante la aplicación de apoyos diferenciales, tales como: la distribución de materiales didácticos y mobiliario, la entrega de estímulos económicos para fomentar el arraigo y el buen desempeño de los maestros en estos planteles, y la construcción, reparación y equipamiento de los espacios educativos. Otros aspectos esenciales que se atienden son la capacitación de los profesores y el personal técnico-directivo de las escuelas, y la

ayuda económica que se otorga al personal de supervisión para facilitar su transportación»(SEP, 1996).

Una consecuencia muy importante de las prácticas discursivas de las políticas educativas es que van creando un consenso en torno a una distribución proporcional de las responsabilidades que deben asumir la sociedad, el sistema educacional y la escuela frente al cambio que se intenta implantar. En mi opinión, de los debates sobre las tareas de la EIB en nuestros países surge la siguiente distribución:

CUADRO Nº 4
Responsabilidades frente al cambio educativo EIB

Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • reconocimiento de derechos indígenas • conexión de la educación con el desarrollo nacional • evolución del bilingüismo conflictivo hacia la pluralidad lingüística • reinterpretación de la diversidad como un recurso • desarrollo de un nacionalismo multiétnico y multicultural • financiamiento público y privado de la educación indígena • fomento de la autoestima favorable de la etnodiversidad
Sistema educacional	<ul style="list-style-type: none"> • equidad escolar • profesionalización y formación docente EIB • descentralización y gestión participativa de la función educativa • interrelaciones con el trabajo, la comunicación social • apoyo a los proyectos sociales y niveles de concreción curricular • investigación sobre la calidad y pertinencia
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • interpretación didáctica de los principios EIB • aprendizajes significativos • entendimiento para la transformación • participación/conducción comunitaria

2. Dimensión del sistema educacional

Sin la perspectiva de un desarrollo educativo, el análisis del sistema educativo y de su rol en el tiempo, impacto y evolución de las instituciones escolares y de formación, puede privilegiar las cuestiones de poder y de organización en las cúpulas de las instituciones educacionales, postergando el propio contenido de ese cambio (Lesourne, 1993).

Los sistemas educativos latinoamericanos que abarcan los subsistemas o proyectos de educación indígena, muestran cuatro grandes disfunciones en relación con la EIB:

1º. La conducción centralizada del sistema ha permitido plantear grandes objetivos, pero se ha revelado incapaz de conducir armoniosamente el cambio, y esta incapacidad ha creado las principales dificultades que lo aquejan en la actualidad. De hecho, funciona como un sistema burocrático y jerarquizado, con una administración omnipresente que no siempre comprende las necesidades educativas de la comunidad y de los padres.

Es un sistema de numerosas interrelaciones con el exterior: con los medios políticos locales y nacionales, con los medios de comunicación, con las múltiples fuentes del saber, con los mercados de trabajo y de formación.

2º. No ha logrado la democratización y eficiencia de la enseñanza.

3º. En materia de evaluación, el sistema educacional tiende a conformarse con indicadores endógenos.

4º. La construcción de un sistema educativo ha tenido una influencia negativa sobre la condición de la enseñanza. Se presenta como un sistema complejo que no facilita la transferencia de sus funciones, porque dispone de objetivos múltiples, inmediatos e imprecisos para atender a la naturaleza de su objeto, que es transformar seres humanos pobres, marginados y discriminados.

Todas estas características condicionan con gran fuerza la forma en que el sistema reacciona ante las demandas sociales, asimila o rechaza innovaciones y cambios. De aquí la proposición sometida a debate: en el dominio de la educación, la forma de encarar o de difundir un cambio es tan importante como el propio contenido de ese cambio (Lesourne, 1993: 19).

3. Modelos de formación

La tercera dimensión que propongo en el Cuadro N° 2 se refiere a los modelos académicos, que me parecen el campo menos transparente, con enormes vacíos, fruto de la insuficiente investigación educativa sobre las escuelas indígenas y de la escasez de recursos humanos para operar en la construcción curricular de la EIB. Al respecto, deben considerarse las discusiones e investigaciones sobre EIB realizadas en nuestra región. Desde esta fuente aparece un inventario de problemas de análisis que coincide con las principales características de la educación que se quiere ofrecer.

CUADRO Nº 5
Principales discusiones/reivindicaciones de la educación
indígena, a partir de la propuesta EIB

Participación, comunicación, expresión	<ul style="list-style-type: none"> • relaciones comunicativas horizontales: maestro/alumno/padres • expresión de la identidad • fomento del bilingüismo aditivo • autoestima favorable y lealtad etnolingüística • participación/control de la comunidad educativa
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • adecuación, flexibilidad, diferenciación curricular • necesidades educativas de la sociedad y del alumno indígena • contenidos culturales comunitarios • organización pedagógica orientada culturalmente
Cognición	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizajes significativos • comprensión de la tarea académica de la clase • procedimientos de descubrimiento y de reflexión del niño • competencias «funcionales»

4. Dimensión de los procesos escolares

La información científica que emana de las investigaciones y evaluaciones es una fuente muy fiable para replantear la construcción curricular y la concepción pedagógica de la escolarización. En efecto, si examinamos el desarrollo educativo desde la perspectiva de los procesos escolares específicos, se hacen notables algunas incompatibilidades entre los postulados de la política educativa y la escolarización, debido a concepciones sobre la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje en las aulas indígenas, que responden a principios teóricos y didácticos claramente discrepantes de los formulados expresamente en las políticas y proyectos educativos. Dicho de otro modo, formas actuales de la metodología didáctica en las escuelas indígenas han independizado o simplemente separado el espacio y la orientación de la enseñanza-aprendizaje de actitudes y competencias básicas escolares, de la práctica social de las competencias básicas en la vida cotidiana de los alumnos. Es decir, aunque se desarrollan extensos procesos escolares de enseñanza y aprendizaje de la lectura, por ejemplo, los alumnos no se forman como lectores de textos escolares ni sociales. Análogamente, se enseña la escritura, pero los alumnos no producen textos escritos, no desarrollan la capacidad de expresarse en la lengua escrita cotidianamente, y así con todas las mutaciones señaladas. Destaco, por su importancia, las señaladas en el cuadro Nº 6.

CUADRO Nº 6
Mutaciones de los objetivos curriculares en la enseñanza

Objetivos del programa educativo		Necesidades socioeducativas del alumno
enseñanza de contenidos culturales	±	identidad, autoestima positiva y revalorización lengua y cultura
enseñanza de la lectura	±	lectura como práctica social
enseñanza de la escritura	±	expresión y producción textos culturales
enseñanza de la matemática	±	resolución de problemas cotidianos
bilingüismo coordinado	±	bilingüismo funcional alternante y oscilante
contenidos curriculares	±	desempeño sociocultural

No habrá discrepancia si afirmamos que la finalidad última de la educación es promover el crecimiento de los seres humanos. Las discrepancias surgen en el momento de definir y explicar en qué consiste el crecimiento educativo y, sobre todo, de decidir el tipo de acciones pedagógicas más adecuadas para promoverlo. La disyuntiva básica se produce entre los que lo entienden fundamentalmente como el resultado de un proceso de desarrollo, en buena medida interno a la persona, y los que lo conciben más bien como el resultado de un proceso de aprendizaje, en buena medida externo a la persona (Coll, 1995:22).

A modo de hipótesis articuladora de las cuatro dimensiones del desarrollo educativo, planteo que la transformación o enriquecimiento más importante de la educación en regiones indígenas provendrá principalmente del nivel de las realidades y prácticas escolares, en la medida en que se democratice la gestión y los recursos de las políticas de educación pública mediante formas de control comunitario, y en la medida en que se hagan más eficientes y pertinentes los procesos de enseñanza y aprendizaje. El sistema educacional sólo reflejará las condiciones políticas imperantes. El nivel de los modelos académicos o de formación permanecerá invisible, hasta que se restablezcan las condiciones profesionales y las conexiones con la investigación de la educación indígena⁷.

Por otra parte, en relación con los directivos superiores de los sistemas educativos, hay que introducir un elemento sicosocial que se superpone a las políticas y estrategias del cambio educativo y cuyo impacto interviniente puede reducirse si el sistema educacional dispone de

los puentes o mecanismos adecuados de participación social. Se trata del problema de la perspectiva de pertinencia de los actores de la educación. Debates como éste pueden resultar sustancialmente diferentes en contenido, estilo y consecuencia, si interactuamos con los distintos actores de un mismo sistema, de una misma modalidad, etnia o lengua. El punto que quiero resaltar es que la perspectiva diferenciada de los actores de un mismo proceso es de naturaleza tan racional e inevitable, como la diversidad lingüística y cultural, creando una multiplicidad de perspectivas y responsabilidades, que no siempre son convergentes, intercomunicables y solidarias.

Una consecuencia de esta situación es la concepción desigual de las prioridades educacionales, las cuales se expresan en términos de importancia, niveles de jerarquía, rangos de plazos y proporciones de presupuestos y hasta en un principio de secuencia para afrontar los problemas. En efecto, ¿cómo priorizar cuestiones tales como el poder y conducción del sistema, el marco legal de la educación, la equidad, calidad, pertinencia, eficiencia interna, eficiencia externa y difusión, la información social? No me detendré a examinar en detalle este problema, y sólo apunto a que esta concepción desigual de las prioridades de una reforma educativa afecta la unidad orgánica del sector educativo.

5. **Pobreza y desigualdad, herencias pesadas sobre la educación indígena**

Se ha subrayado con insistencia que las prácticas educativas y de socialización reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Tales prácticas restringen el acceso al conocimiento a las capas sociales menos favorecidas. Esta acusación adquiere tonos más graves al señalar que nuestras prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, garantizan una distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de sacar un mejor provecho del mismo (Bruner, 1995).

No hay motivos para suponer que los efectos de semejante situación deban ser inevitables o irreversibles, ya que hay formas de alterar la acción de las presiones que ejerce la clase media o el influjo de la pobreza (Bruner, *Idem*: 126 y ss.). Pero nuestra tarea es examinar lo que se conoce sobre los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil en nuestra cultura occidental contemporánea.

Sufrir una situación socioeconómica desfavorecida no es una simple cuestión de déficit, de sufrir una avitaminosis cultural que pueda paliarse

mediante la ingestión de dosis adecuadas de experiencias compensadoras. Más bien, es un entramado de circunstancias en cuyo vértice aparece una familia cuyo elemento productivo carece de empleo o no dispone de ningún elemento productivo. Cuando surge la oportunidad de empleo, éste es tan exigente en materia de *status* como reducido en términos de remuneración. El entorno social en que viven estas familias suele caracterizarse por una sufrida conformidad con su «condición de inferioridad» y por una exigüa perspectiva o esperanza a largo plazo de salir a flote. Esta capa social se encuentra, por otra parte, alienada por un sentimiento de segregación étnica con respecto a la cultura dominante.

Parece oportuno preguntarse de qué modo los patrones de conducta de los más desfavorecidos se transmiten a través de la familia dando origen a formas típicas de los pobres para enfrentar la vida. De hecho, la pobreza altera aspectos de la universalidad y de la diversidad cultural, los cuales suelen girar en torno al intercambio recíproco de los sistemas simbólico, afiliativo y económico. Alterar la participación humana en cualesquiera de estos sistemas equivale a forzar un cambio en la forma peculiar en que el hombre realiza sus cometidos en la vida. No en vano nuestra tarea consiste en adaptarnos a estos sistemas de intercambio: formarnos unas expectativas en relación con el respeto, la afiliación y el consumo material. Aquí se aprecia la importancia de la pobreza, ya que afecta a la estructura familiar, al propio sentido simbólico del valor, al sentimiento personal de control.

6. El currículo EIB o el nicho donde se hace opaca la coherencia

Tal vez uno de los mayores retos de la EIB sea el de dar sustento concreto a las prácticas educativas en escuelas indígenas. Como apuntamos antes, la enseñanza muta los principios de la política y produce resultados poco compatibles con los principios. En mi opinión, una de las razones principales de esta brecha reside en la carencia o en las deficiencias de los niveles de concreción del diseño curricular EIB. De facto, las concreciones curriculares son promovidas y producidas por instancias normativas o técnicas del sistema educativo descentralizado, lo que nunca garantizó la perspectiva y las necesidades de los actores directos de la educación.

La breve incursión en el campo curricular será para fundamentar el postulado enunciado arriba, de modo que me basaré en cosas ya conocidas. No me alejaré, por ejemplo, de la definición de currículo como un «conjunto de elementos que nos permiten explicar la actividad educativa

y sobre los que pueden incidir, directa o indirectamente, sus principales protagonistas, alumnado y profesorado, pero también la familia, administración, etc., potenciándola o limitando sus posibilidades» (Puigdemívol, 1993:12⁸). Los problemas relacionados con el currículo no son, por supuesto, los únicos a resolver cuando se acomete una reforma educativa, que debe contemplar también otros muchos factores igualmente determinantes, en mayor o menor medida, del grado de éxito o fracaso de la empresa. En efecto, en el currículo se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa (ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos) que, tomados en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo» (Coll, 1995:21)⁹.

Desde la aparición de una enseñanza formal, siempre ha habido currículo, puesto que existe la intencionalidad clara de enseñar algo. El hecho de que en la actualidad haya cobrado gran interés el estudio del currículo y su definición, se deriva, en gran medida, de la conciencia que hemos cobrado sobre la complejidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Somos muy conscientes de que no basta disponer de determinados conocimientos para poder transmitirlos adecuadamente al alumno. La decisión sobre qué hay que enseñar, cuándo y cómo debemos hacerlo, ha de tener en cuenta, además de las características propias del contenido, lo que sabe el niño de aquel contenido y el proceso más lógico mediante el cual debe alcanzar paulatinamente cotas más altas de conocimiento y comprensión. En suma, la perspectiva constructivista, cualquiera que sea la vertiente teórica, ha adquirido una merecida confianza en los procesos de adecuación del currículo escolar a las características de cada situación educativa concreta; en último término, a las características y necesidades de los alumnos.

Está tan focalizado este interés por los procesos de aprendizaje, que, en estos días, la diferenciación entre **proyecto (diseño) curricular** y **desarrollo curricular** resulta notablemente matizada; esto es, el currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica.

De esta forma, el diseño curricular constituye un marco de referencia, y su aplicación aporta elementos fundamentales para entender la configuración que el currículo tiene en un contexto escolar concreto. Entre esos elementos se encuentra el nivel prescriptivo de los currículos, que describe los objetivos, contenidos y orientaciones didácticas aplicables a las etapas de enseñanza. El problema de hoy con este nivel prescriptivo es que suele formularse de manera rígida, poco genérica, inflexible y obligatoria para todas las escuelas. Es en este sentido que hoy estamos más inclinados a aceptar una normatividad semiabierta o francamente abierta, y, además, integral.

Resulta fundamental, en consecuencia, transformar tanto la fase de diseño como la de desarrollo curricular, a fin de que el nivel prescriptivo: a) tenga un carácter amplio, flexible, diferenciado; b) prevea la intervención real y coherente de grupos magisteriales y sociales en los respectivos niveles de concreción, cuya fase más concreta es la programación del aula; y c): establezca las estrategias de desarrollo y evaluación que favorezcan la compatibilidad con la práctica docente.

En este punto es cuando mejor advertimos el carácter de proceso que tiene la implantación de la EIB. Es decir, este reto ideológico y técnico constituido por los niveles de concreción no lo puede enfrentar adecuadamente hoy el profesorado bilingüe, ni los técnicos ni los directivos, por razones que nos llevan a la falta de profesionalización en EIB, a la gestión educativa insuficientemente participativa, a la falta de consenso político sobre el proyecto histórico de los pueblos indígenas y a otras razones que olvidamos en este momento. Pasada la etapa de consolidación de las políticas públicas, se debe acometer esta tarea a medio plazo y con la mayor unidad orgánica de las diversas acciones que son necesarias.

7. Algunas reflexiones para concluir

La educación intercultural bilingüe, a pesar de no ser una propuesta surgida originalmente desde los pueblos indígenas, ha abierto espacios para crear una nueva relación entre el Estado, las organizaciones indígenas y otros sectores sociales. Y su legitimidad obedece tanto a la forma de encarar o acordar un cambio como al propio contenido de ese cambio.

Las prácticas educativas y la socialización reflejan y refuerzan las desigualdades, que restringen el acceso al conocimiento y a la autoestima. Nuestra tarea es examinar lo que se conoce sobre los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil en nuestra cultura contemporánea. No hay motivos para suponer que estos efectos deban ser inevitables o irreversibles, ya que hay formas de alterar la acción de las presiones o el influjo de la pobreza.

El currículo es un conjunto casi interminable de elementos que nos permiten explicar la actividad educativa y sobre los cuales pueden incidir, directa o indirectamente, sus principales protagonistas: alumnado y profesorado, pero también la familia y la administración. Condicionan la actividad educativa que se realiza en la escuela, potenciándola o limitándola.

La construcción curricular de la EIB avanzará en la medida en que se articulen factores de legitimidad, progresividad y participación social. Un

punto crucial en esta empresa será acotar el alcance del nivel prescriptivo de los currículos, que norma las escuelas y que describe los objetivos, los contenidos y las orientaciones didácticas. En primer lugar, habrá que asignar un carácter más amplio y genérico del nivel prescriptivo, para no impedir la diferenciación regional y socioétnica de la educación. En segundo, promover la intervención coherente de los diferentes y fundamentales niveles de concreción, a partir de estructuras democráticas horizontales. Y, en tercero, ocuparse sistemáticamente de la programación del aula, es decir, cualquier currículo EIB en este tiempo deberá ser semiabierto, con orientación constructivista del aprendizaje e integral.

Quizás uno de los desafíos será posibilitar auténticamente la intervención del profesorado y de las comunidades indígenas, lo cual no es posible en la actualidad por razones de profesionalización insuficiente, de control social de la información, y por el imperio de las estructuras no democráticas del sistema educacional.

Notas

(1) Una escuela donde se conjuga el derecho de ciudadanía con el derecho a la diferencia. Participar e interactuar como parte de la sociedad mayor donde viven, pero sin perder sus identidades étnicas específicas. Se atribuye a esta escuela una función emancipatoria, entendida como un importante instrumento de defensa y autodeterminación. El acceso a las informaciones, conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y demás sociedades indígenas y no indígenas. Así como cualquier otro grupo humano, el acceso al tipo de saber transmitido en la escuela y un medio de entendimiento de códigos e informaciones antes incomprensibles, a través de los cuales se pretende superar parte de la discriminación y exclusión social y una mejor formulación y control de sus proyectos de futuro (Ministério da Educação e Desporto, 1997:36).

(2) La herencia programática o de diseño curricular de los dos primeros paradigmas, tratando de ser lo más cuidadosos posible, se resume en dos aspectos: 1º necesidad de una didáctica de la lengua escrita para fines de alfabetización, y 2º la formación de acervos regionalizados de etnocontenidos. Podría afirmarse, entonces, que las orientaciones curriculares de la propuesta intercultural bilingüe tienen un mayor alcance formativo y relegan las contribuciones mencionadas a determinados campos de conocimiento escolar.

(3) Adicionalmente, se establecen cinco ámbitos en educación básica: 1º la organización del sistema de educación básica, 2º los métodos, contenidos y recursos de la enseñanza, 3º la formación, actualización y superación de maestros y directivos escolares, 4º la equidad educativa y 5º los medios electrónicos en apoyo a la educación (SEP, 1996:35).

(4) Desarrollo del mismo modo este aspecto en un trabajo reciente (Muñoz, 1997).

(5) Los debates del Simposio Internacional sobre autonomía y desarrollo de las regiones de Nicaragua abundaron en expresiones sobre la complicada relación entre el Gobierno central y las Regiones Autónomas. Cf. FADCANIC 1997.

(6) El tema curricular, asunto de mi presentación, está particularmente constreñido a equipos técnicos y casi siempre a programas de asignaturas como L1 y L2, casi un tema para después de las tareas más apremiantes.

(7) Es un hecho que las doctrinas del bilingüismo aditivo, la interculturalidad, el fomento escolar de la etnicidad y la identidad y metodologías comunicativas y bilingües de la lectoescritura se han introducido al sistema escolar desde dos fuentes: 1º como normas que provienen del programa oficial de modernización educativa, y 2º como propuestas o novedades de investigaciones en el mundo indígena rural, que cuentan con el patrocinio de agencias extranjeras de cooperación técnica y de universidades, y casi nunca desde el sistema educacional.

(8) Entender cualquier situación educativa significa, por un lado, intentar aclarar y ~~explicitar~~ **la intencionalidad** que hay detrás de la actividad escolar, que comprende: (1) aspectos prescriptivos del diseño curricular (contenidos y objetivos que necesariamente debe contemplar una etapa determinada de enseñanza); (2) la línea educativa que haya asumido la escuela (aspectos dominantes en la enseñanza, pautas de comportamiento que se valoran, concepción de la relación alumno/maestro); (3) la ideología pedagógica de los maestros que componen el claustro.

Y, por otro, se trata de interpretar los **resultados** obtenidos, teniendo en cuenta aspectos tales como: (1) condicionamientos materiales y del entorno del centro; (2) las opciones metodológicas en el momento de organizar la enseñanza; (3) los recursos didácticos concretos, y (4) interacción entre alumnos y profesorado y entre los profesores (Puigdemívol, *Idem*, 14).

(9) El currículo es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Así pues, es lógico que la elaboración del currículo ocupe un lugar central en los planes de reforma educativa y que se le tome a menudo como punto de referencia para guiar otras actuaciones (p.e. formación inicial y permanente del profesorado, organización de los centros, confección de materiales didácticos, etc) y asegurar, en último término, la coherencia de las mismas.

Bibliografía

BRUNER, J. S.: *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, 2ª edición, Madrid, 1995.

CÁRDENAS, «Discurso de inauguración», (1997): II Congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe (1997), *Las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela*, edit. DINAPEL, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

COLL, César, *Psicología y curriculum*, Paidós, México, 1995.

COMPROMISOS y propuestas conjuntas de los gobiernos del Estado y Federal y el EZLN, 16 de febrero de 1996.

- CONCLUSIONES de las Primeras Jornadas Iberoamericanas de Educación Intercultural Bilingüe para cuadros superiores de los sistemas educativos, OEI, 1997, Ms.
- COORDINACIÓN DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS: *Progesa. Programa de educación, salud y alimentación*, Secretaría de Educación Pública y otros, México, 2 Vols., 1997.
- COORDINACIÓN PROGRAMA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Orientaciones generales referentes al programa de educación intercultural bilingüe, *División de Educación General, Chile*, 1996.
- DECLARACIÓN DE SANTA CRUZ, Bolivia: II Congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe (1997), *Las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela*, edit. DINAPEL, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 1997.
- FUNDACIÓN PARA LA AUTONOMÍA Y DESARROLLO DE LA COSTA ATLÁNTICA DE NICARAGUA (FADCANIC): *Documento para la reflexión sobre el proceso de autonomía en la Costa Atlántica de Nicaragua*, 1997.
- GARMENDIA, Jesús & SAINZ, Matilde: «Formación de docentes bilingües. El caso del país vasco», III Simposio internacional sobre autonomía de la Costa Atlántica de Nicaragua, Managua, 12-15 octubre de 1997.
- LEBOT, Yvon: *Subcomandante Marcos. El sueño zapatista*, Plaza & Janés. México, 1997.
- LESOURNE, Jacques: *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*, Gedisa editorial, Barcelona, 1993.
- MENCHÚ TUM, Rigoberta: «Mensaje al congreso», II Congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe (1997), *Las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela*, edit. DINAPEL, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 1997.
- Ministerio da Educação e do Desporto: *Referencial curricular nacional para a escola indígena (RCNE/Indígena), Parte I «Para começo de conversa»*, Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas, Brasília, 1997.
- MUÑOZ, Héctor: «La educación bilingüe en comunidades indígenas mexicanas», en MUÑOZ, H. (Ed): *El futuro desde la autonomía y la diversidad. La situación educativa en las regiones autónomas de Nicaragua y de otros países latinoamericanos*, Universidad Veracruzana & Terra Nuova & Kepa Cooperación Finlandesa (en prensa), 1997.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL: *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, Secretaría de Educación Pública, México, 1996.
- PUIGDELLÍVOL, Ignasi : *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*, Editorial Graó, Barcelona, 1993.