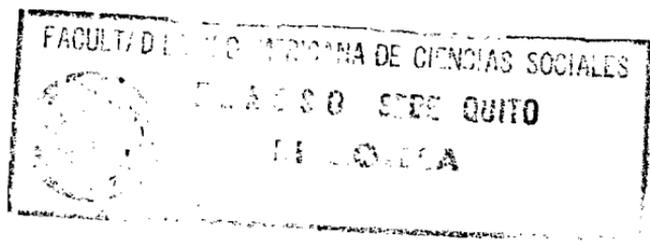


AMERICA LATINA: etnodesarrollo y etnocidio

Guillermo Bonfil — Mario Ibarra
Stefano Varese — Domingos Verissimo
Julio Tumiri — Et Al

Edición: Francisco Rojas Aravena



ediciones
FLACSO

colección 25 aniversario
San José, Costa Rica, 1982

Primera Edición:
Ediciones FLACSO
Diciembre de 1982

© Ediciones FLACSO

Este libro es editado por la Secretaría General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Las opiniones que en los artículos se presentan, así como los análisis e interpretaciones que en ellos se contienen, son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Facultad.

305.8

A512a

América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio / Guillermo Bonfil (y otros). -- Ediciones FLACSO a cargo de Francisco Rojas Aravena. -- San José, C.R. : EUNED, 1982.
320p. : (Colección 25 aniversario)

ISBN: 84-89401-02-0

1. Etnología - América Latina. 2. Indios - Cultura. 3. Indios - Lengua. 4. Ciencias Sociales.



Impreso en Costa Rica
en los Talleres Gráficos de la Editorial EUNED
Reservados todos los derechos
Prohibida la reproducción total o parcial
Hecho el depósito de ley

CONTENIDO

<i>PREÁMBULO</i>	7
<i>PRESENTACIÓN</i>	9
Introducción: Los Derechos de los pueblos JACQUES BOISSON	13
Declaración de San José sobre Etnodesarrollo y Etnocidio en América Latina	21
Resoluciones y Recomendaciones de la Reunión sobre Etnodesarrollo y Etnocidio en América Latina	29
Políticas Indigenistas y Reivindicaciones Indias en América Latina 1940-1980 MARIE CHANTAL BARRE	39
Organismos Internacionales: Instrumentos Internacionales Relativos a las Poblaciones Indígenas MARIO IBARRA	83
El Etnodesarrollo: Sus Premisas Jurídicas, Políticas y de Organización GUILLERMO BONFIL BATALLA	131
Límites y Posibilidades del Desarrollo de las Etnias Indias en el Marco del Estado Nacional STEFANO VARESE	147

Indoamérica y Educación: ¿Etnocidio o Etnodesarrollo? SALOMON NAHMAD	161
La Fragmentación Lingüística: Prolongación de la Fragmentación Colonial NEMESIO RODRÍGUEZ	185
Los Problemas del Etnodesarrollo de una Población India en América del Sur: El Caso de los Cuivas en Venezuela FRANÇOISE FONVAL	207
El Conflicto Etnia-Nación en Nicaragua. Un Acercamiento Teórico a la Problemática de las Minorías Étnicas de la Costa Atlántica MANUEL ORTEGA HEGG	229
El Caso de los Bribris, Indígenas Talamanqueños. Costa Rica. GUIDO BARRIENTOS - CARLOS BORGE - PATRICIA GUDIÑO - CARLOS SOTO - GUILLERMO RODRÍGUEZ - ALEJANDRO SWABY	249
El Etnodesarrollo y la Problemática Cultural en México LEONEL DURÁN	257
El Etnodesarrollo y los Problemas de la Información en las Comunidades Indígenas del Cauca. EDGAR LONDOÑO	281
Las Asociaciones Indígenas, El etnocidio y el Etnodesarrollo DONALD ROJAS - BERNARDO JAEN - JULIO TUMIRI - JOSE CARLOS MORALES - DOMINGOS VERISSIMO MARCOS	305
Discursos de Clausura JOSÉ ALBERTO LÓPEZ - JACQUES BOISSON - JULIO TUMIRI	311

INDOAMERICA
Y EDUCACION :
¿ ETNOCIDIO
O ETNODESARROLLO ?

Salomón Nahmad

Realizar un análisis de las políticas educativas que se vienen realizando en América Latina en relación con los grupos indígenas, es una tarea que requiere una reflexión sobre el pasado histórico de estas poblaciones y de todos los sistemas educativos que se han instrumentado para lograr su desarrollo. Analizar, exclusivamente, el período actual, no nos permitirá la claridad del análisis, por lo que hemos querido, en este ensayo, presentar algunas ideas relativas a las condiciones de la población nativa de América Latina.

1. RETROSPECCION HISTORICA

Los pueblos que desarrollaron las distintas culturas en América, fueron creando, con el desarrollo de sus propias sociedades, desde sistemas simples de educación hasta estructuras educativas sumamente complejas que permitían a estos pueblos, la reproducción de sus propias sociedades, así como su transformación y cambio.

Es indudable que a partir de la familia y de la comunidad, se logró crear los patrones de conducta que permitieron al nuevo miembro de la comunidad, aprender y entender el sistema social en que había nacido.

Los centros educativos dedicados a preparar a los dirigentes de esas sociedades, lograron institucionalizar la educación como proceso permanente de su propio desarrollo. Tal es el caso de la medicina, de la arquitectura, de la astronomía, de la historia, de la educación militar, las matemáticas, etc. Esta educación especializada se impartía en los centros urbanos y religiosos y la educación agrícola y artesanal se desarrollaba en las propias aldeas, por medio de un sistema no formal de educación, pero que lograba la socialización de los miembros de la comunidad. A través de estos sistemas, los distintos grupos étnicos que vivían en el Continente Americano transmitían el lenguaje como medio de comunicación y medio de identidad étnica.

Asimismo, en cada grupo se generaba el etnocentrismo propio, que permitía al grupo étnico fortalecer su identidad en relación y frente a los otros grupos étnicos. La pluralidad étnica y lingüística es un hecho generado desde épocas muy antiguas y que permitió a las sociedades precolombinas generar un modelo de convivencia y de relación dentro de esta pluralidad. No obstante, algunas de estas sociedades, como la Incaica, puso en práctica un modelo de incorporación y asimilación lingüística y cultural de todos los grupos que iban quedando bajo su control y dominio.

Si bien es cierto que a la llegada de los conquistadores europeos, esta pluralidad ayudó al proceso de conquista y de colonización, los mecanismos defensivos de cada grupo étnico se pusieron en práctica al ponerse en contacto con el nuevo sistema social, que se trató de implantar en los territorios indígenas.

El sistema colonial no sólo intentó la dominación económica, sino, sobre todo, la articulación de esta población al sistema colonial y dentro de éste se planteó la necesidad de educar y evangelizar a la población indígena y desde un principio, como en el caso de México, las contradicciones del sistema colonial se manifestaron cuando los conquistadores intentaron sólo la explotación de la mano de obra del indio y cuando los evangelizadores intentaron la educación y conversión de la población indígena, tal como se presentó en México en el Colegio de Tlaltelolco. Desde esos momentos, se planteó la forma en que debía adoctrinarse y educarse a los indígenas y los primeros frailes plantearon el uso de los idiomas de los distintos grupos étnicos para este proceso educativo, aun cuando posteriormente se fue abandonando este sistema para que en realidad la educación no llegara a las masas indígenas que habitaban lo que es hoy el territorio latinoamericano. Estos frailes emprendieron una tarea inmensa: aprender las diversas lenguas y dialectos, escribir diccionarios y enseñar a los indígenas la religión católica y entre muchas otras de sus acciones se dedicaron a fundar escuelas, pero a medida que el sistema colonial se imponía y se consolidaba desde el punto de vista económico y político, las escuelas para los indígenas comunes y para los hijos de los nobles indígenas se fueron abandonando por la presión de los criollos y de los inmigrantes españoles. Las universidades fueron creadas para esta población y se excluyó a los indígenas por siglos, de la alta cultura.

Al destruir las instituciones educativas precolombinas y al tratar de suplirlas por las instituciones que luchaban en favor del desarrollo educativo de los indios, dentro del contexto colonial, es indudable que se había roto, no sólo el proyecto histórico de cada etnia y de cada civilización, sino que se había cancelado la posibilidad del de-

sarrollo intelectual y creativo de la población indígena. Si bien es cierto que algunas corrientes religiosas plantearon la posibilidad de abrir espacios educativos para los indígenas, éstos fueron, en general, escasos, limitados y constantemente atacados, por los criollos los que se consideraban con derechos de privilegio, como herederos de los conquistadores.

No obstante esta situación, muchos indios lograron destacar, rompiendo la barrera del idioma y aprendiendo y educándose en las escuelas y en las universidades.

La integración de los estados nacionales en el Siglo XIX, permitía, en los países latinoamericanos con población india, que se empezara a discutir y analizar el papel de la educación en la formación de la nacionalidad y el desarrollo de cada uno de estos países. Los ideólogos de este período, encontraron siempre barreras para lograr este desarrollo en la presencia del indio y constantemente se plantearon como obstáculo para la integración nacional y el progreso, entendido éste como occidentalizador en la presencia permanente y constante de los indígenas. Algunos, como los frailes, en los siglos anteriores, plantearon la posibilidad de educar para "civilizar" a los indios y lograr la transformación de cada país. Generalmente, quienes defendían esta idea de educar para civilizar, generaban en sus planteamientos la tesis de la asimilación y la incorporación, para con ello lograr una sociedad homogénea que cada vez se pareciese más a las sociedades europeas, de donde venían todas las corrientes sobre desarrollo y educación.

Estas tesis, generalmente paternalistas y etnocidas, representaban la vanguardia en América Latina, porque la mayor parte de los ideólogos y de los políticos, se planteaban la necesidad de mantener en calidad de semi-esclavos y de pueblos de inferiores "razas", como se trataba en aquel entonces a los indígenas, que eran manejados como mano de obra para los trabajos agrícolas y mineros; de tal suerte que importaba muy poco si esta población se educaba o no, logrando con ello, liquidar la etnia y la cultura pero sin derechos políticos, económicos y sociales. Esto significó, la permanencia de la servidumbre y de la ignorancia en favor de los criollos, hacendados, dueños de comercios, los poderosos de los ejércitos y los dueños del poder político, que eran los que tenían acceso a la educación y a la ciencia.

La posibilidad de un desarrollo propio de los distintos grupos indígenas de Latinoamérica no lograba ni siquiera plantearse, mucho menos la alternativa de expresar sus propias demandas en las nacientes Repúblicas, en el Siglo XIX. En cambio, para superar esta presencia que irritaba a los dirigentes de estas naciones, se generaron proyectos

que permitieran "blanquear" a la población con inmigrantes campesinos europeos y lograr, con ello, que el desarrollo y la aculturación se dieran por la vía política.

Frente a estos proyectos, las rebeliones indígenas estaban a la orden del día en todo el Continente, o como en el caso de México, donde no había región del país donde no se levantara en armas los indios, no sólo para reclamar el despojo de sus tierras sino el manejo autónomo de sus propios problemas, de su propia cultura y dignidad.

Si bien es cierto que al desaparecer las instituciones educativas formales de la época precolonial, los indígenas mantuvieron en el seno de la comunidad y la familia sus propias enseñanzas y las conservaron y las mantienen hasta hoy en día, en defensa de todo proceso destructor de su propio proyecto histórico, que si bien está en condiciones de opresión, no ha dejado de tener vigencia y proyección en la historia moderna de nuestros países.

2. FORMACION NACIONAL HOMOGENEIDAD VS. HETEROGENEIDAD

Las naciones modernas en su proyecto de formación nacional, a nuestro modo de ver, han confundido la toma de conciencia nacional de toda la población y la fidelidad nacional como contraria a la diversidad étnica y cultural, principalmente la manifestada por los grupos étnicos nativos de cada nación.

Es necesario distinguir entre las formaciones étnicas y su largo proceso histórico en el tiempo y en el espacio así como la integración de las modernas naciones.

Es casi seguro que los ideales de la unidad se confundan con los de uniformidad y esta confusión genere una distorsión en relación con el enfoque que se debe dar a las poblaciones indígenas de América. Esto se debe a que en todos los proyectos de desarrollo se confunde también la modernización con la resistencia étnica, pero sobre todo en los aspectos educativos en donde se utiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje como instrumento, no para educarse y adquirir conocimientos, sino como sustituto de las armas para el etnocidio o la evangelización y se pretende que, por medio de la educación, desaparezca la identidad étnica y lingüística, como si ésta tuviera que ver con el proceso de aprendizaje. En esta madeja de confusión, entre lealtad nacional y lealtad étnica, entre lengua nacional y lengua nativa, entre proceso de educación con liquidación de idiomas, con el proceso de evangelización cívica y la resistencia a las formas tradicionales de vida, entre

modernidad y tradición, todo esto provoca en los analistas de los sistemas educativos, poca objetividad y planteamientos de políticas educativas falsas.

No existe en América Latina ningún movimiento revolucionario de independencia o de luchas modernas en que los indígenas no hayan participado y no existe ningún ejército que no tenga entre sus filas a una mayoría de población indígena; y no existe mayor veneración real por los héroes de cada nación, que la que realizan los propios indígenas, por los héroes nacionales y los símbolos de la identidad nacional, pero cuando ellos reclaman sus derechos sobre sus tierras, sobre la facultad de gobernarse según sus tradiciones, sobre el derecho a hablar su propia lengua, sobre el derecho a vestirse a su propia manera; de creer en sus propios dioses, esto se considera una deslealtad a la identidad nacional, lo cual es producto de esos errores en el análisis de la realidad de los grupos étnicos. Y cuando hablamos de los grupos étnicos de América Latina nos estamos refiriendo a cerca de treinta millones de indígenas que, según algunos lingüistas, hablan 485 idiomas en trece países y algunos de estos lingüistas consideran, incluso, la presencia de 1.700 lenguas y variantes dialectales. Esta diversidad étnica y lingüística entre una población altamente significativa, tiene que generar planteamientos muy claros con respecto a las políticas educativas de estas naciones. (Veáse cuadro No. 1).

CUADRO No. 1

NUMERO DE GRUPOS ETNICOS EN AMERICA LATINA

1. México	55
2. Guatemala	18
3. Ecuador	18
4. Perú	58
5. Bolivia	45
6. Brasil	116
7. Colombia	88
8. Venezuela	40
9. Panamá	3
10. Paraguay	17
11. Costa Rica	11
12. Chile	3
13. Argentina	13

485

No se incluyen los Grupos de:

El Salvador, Nicaragua, Honduras, Guyana, Surinam y Guyana Francesa.

Los teóricos de la educación y los ideólogos de la política educativa, como en el caso de México, después de la revolución, plantearon que frente a esta diversidad étnica y lingüística, la única alternativa era la liquidación y la eliminación de toda esta diversidad y habría que realizar una cruzada para castellanizar, anglizar, portugeizar, etc. a toda esta población en el menor tiempo posible y para esto, los métodos eran totalmente coercitivos y violentos: utilizar maestros que solo hablaran castellano; cambiar la ropa de los niños que asistieran a las escuelas, eliminar toda posibilidad de usar los recursos culturales propios e introducir los recursos de la cultura nacional que en el trasfondo representaban la continuidad del sistema colonial: europea en América.

Frente a esta política, diseñada bajo las tesis de la asimilación, incorporación e integración, los indígenas reaccionaron con resistencia, alejamiento y abandono de todos los sistemas educativos y, mientras la sociedad criolla y mestiza avanzaba en su proceso educativo, la población indígena del continente se mantenía al margen del sistema educativo y se mantenía, además en condiciones de marginalidad e injusticia en el proceso de desarrollo de los propios países.

3. LENGUAJE Y EDUCACION

El lenguaje es la piedra angular de cualquier cultura a través de las estructuras lingüísticas, es como se expresa gran parte de la identidad étnica. Por ello, la política del lenguaje en América Latina ha sido, desde la época colonial, una de las preocupaciones fundamentales para lograr la homogeneidad religiosa y civil a través del castellano y del portugués, principalmente.

La presión que han ejercido las naciones, para dar un idioma común a todos los indígenas de las distintas naciones, ha sido el enfoque principal, a partir del siglo pasado, y, por ello, se ha utilizado la tarea educativa como instrumento para que aprendan el idioma oficial y se ha puesto más énfasis en la transmisión del segundo idioma, que en la adquisición de los conocimientos de carácter universal para que adquieran los científicos. Cuando se refiere a la tarea para los indios de América Latina, no se hace referencia a la capacitación y preparación para enfrentarse a la sociedad moderna y poder reclamar sus derechos y tomar conciencia de sus obligaciones dentro de los contextos nacionales, sino más bien, se piensa que si logran hablar la lengua oficial, se asimilan automáticamente tales conocimientos.

Las teorías europeas y norteamericanas en relación con la pedagogía, la psicología aplicada a la educación, la antropología educativa,

etc., se trasladaban mecánicamente a estos países por las élites criollas y trataban de imponerlas, sin un análisis previo de la situación de la población indígena. Las concepciones acerca de la inferioridad de las lenguas de los pueblos ágrafos se manejó en torno a las teorías del evolucionismo social del siglo pasado y las que se proyectan hasta nuestros días, asignando el calificativo de “dialectos” a los distintos idiomas nativos, justificando esta categoría y aduciendo que “no son idiomas” porque no tienen escritura. Esta categoría de “dialectos” se maneja paralelamente con todas las teorías racistas de la inferioridad biológica, mental y cultural de los pueblos indios de América. Incluso, como en el caso de México, estos prejuicios en torno a las lenguas indígenas, se transmiten a la población no india, a través de la enseñanza escolarizada, generando conceptos erróneos que refuerzan y consolidan el proceso discriminatorio contra los pueblos indígenas. Al señalar que todos los sistemas educativos fueron influenciados por estas teorías, incorporadas desde el exterior de las naciones latinoamericanas, es porque, dentro de estas conceptualizaciones, se señalaba permanentemente que había que liquidar los “dialectos”, enseñando directamente a la población infantil el idioma oficial de cada nación. En el caso de México se manifestaba constantemente la idea de que los maestros no deberían de ser indios; por tanto, si hubiese algún maestro de procedencia indígena que hablase alguna de las lenguas de México, se procedía inmediatamente a expulsarlo fuera de su contexto social y cultural. La recomendación era clara, en el sentido de que en el salón de clases y fuera de éste, quedaba prohibido que el maestro se comunicara con los niños indígenas en el idioma de ellos. Asimismo se ejercía presión sobre la población infantil para que abandonaran sus trajes regionales y tratara de cambiar todas sus costumbres. Tal es el caso de las danzas propias, de los alimentos propios, de las fiestas tradicionales y de las actividades religiosas. La idea central de las naciones recientemente formadas era lograr “la unidad nacional” confundiendo esta unidad con la uniformidad cultural.

Los teóricos de la educación indujeron entre todo el magisterio nacional, estos conceptos de la educación y mantuvieron la idea de la aniquilación de las lenguas indígenas y de sus culturas, hoy llamado etnocidio.

Es importante señalar que estos criterios, han causado enorme daño dentro de las poblaciones indígenas que se debaten entre la resistencia por preservar sus propias culturas y la auto-denigración de su propia personalidad y no es extraño escuchar a la población educada indígena expresarse peyorativamente de sus propios idiomas y de sus propias culturas en condición de colonizado enajenado, calificando a sus propios grupos de donde proceden, como inferiores y generando internamente el desprecio por su lengua y su cultura maternas.

La educación, con esta orientación, se ha vuelto un instrumento mucho más grave que la tarea genocida implementada por los gobiernos coloniales y nacionales, cuando se propició, para algunos grupos étnicos, el exterminio físico. La educación es una de las armas más sofisticadas y finas que se están utilizando en esta dirección. Se requiere de un cambio total en las políticas educativas, que tomen en cuenta la diversidad étnica y lingüística para que los sistemas educativos se enfoquen y se ajusten a la realidad de las poblaciones.

4. BILINGÜISMO Y BICULTURALISMO

Frente a las tesis planteadas y conocidas como método directo de la enseñanza, encontramos la otra posición teórica, que ha ejercido menor influencia dentro de las decisiones en políticas educativas de los países y que plantea la alternativa de una educación bilingüe y bicultural. Esto significa que para la transmisión de los conocimientos universales y nacionales de la población sujeta al proceso educativo, reciba los conocimientos en su lengua materna y, posteriormente o simultáneamente, se proporcione el aprendizaje de una segunda lengua, que en casi todos los casos es el idioma oficial nacional, para que la población logre la capacidad de comprender, hablar, leer y escribir perfectamente bien los dos idiomas: el materno y el idioma genérico de la nación.

Por otra parte se plantea la tesis de que en la enseñanza si bien es cierto que habrán de transmitirse los conocimientos universales y nacionales, no por ello debe eliminarse la enseñanza de la cultura propia del educando. Por ello, deberá tener un amplio conocimiento y plena conciencia de lo que es su propia cultura, y a través de ella, proyectar y entender la cultura nacional y universal.

De ponerse en práctica esta tesis, implicaría, para toda la población indígena de Latinoamérica, que es de cerca de treinta millones, poder dar a su población escolar de 7.5 millones, maestros bilingües para preescolar y primaria, por lo que se requeriría un total estimado de 250.000 maestros bilingües. No tenemos cifras exactas de la situación real de la educación indígena en América Latina, pero la marginación de estas poblaciones es muy clara, por ejemplo, en el caso de México, hasta la última década se ha hecho el esfuerzo de dar la educación elemental a toda la población indígena con carencias verdaderamente limitadas debido fundamentalmente a que los maestros son reclutados de las propias comunidades, sin tener la capacitación completa para ser maestros bilingües; por ello se requerirán en cada país varias normales especiales para formar este magisterio y estimamos que a fin de tener el mínimo de técnicos que realicen esta tarea en toda Amé-

rica Latina son necesarios por lo menos, mil lingüistas, mil pedagogos y mil psicólogos que manejen adecuadamente los esquemas teóricos de una educación bilingüe y bicultural.

A partir de este esquema de educación, se puede pensar en el diseño de escuelas indígenas y de la profesionalización de los indígenas para el manejo y administración de los propios recursos naturales, en favor de sus comunidades. Esto implicaría una estructura institucional en cada país con los suficientes recursos humanos y financieros para lograr congruencia entre el desarrollo económico y el desarrollo educativo.

5. EDUCACION PARA LA LIBERACION

Las élites nacionales burguesas y pequeño-burguesas de los países indo-mestizos de Latinoamérica, aspiran a que los sistemas educativos nacionales preparen a los indios a hablar el idioma de ellos, para poder, de esta manera, comunicarse y explotarlos dentro de las estructuras capitalistas que prevalecen en nuestras naciones. No esperan que el sistema educativo genere en la propia población india, la conciencia de exigir sus propios derechos que como humanos tienen y como miembros de las sociedades nacionales demanden.

Por esta razón, se teme mucho a que la educación sea bilingüe y bicultural porque, al tomar conciencia de su propia realidad, el maestro indígena se convierta, simultáneamente, en educador y dirigente de la comunidad y, por ello, moviliza a las propias comunidades en la defensa de sus tierras, de sus aguas, de sus bosques, y exige el respeto de su propia cultura.

En las realidades microrregionales interétnicas, donde viven criollos, mestizos e indios, los dos primeros sienten que un sistema educativo de tal naturaleza, libera fuerzas que ya no podrán controlar desde el punto de vista económico, político y cultural; por tal razón, los maestros bilingües son considerados una amenaza y se les califica como: "ateos", "comunistas", "socialistas", "guerrilleros", etc. La tarea educativa que tienda a modificar las relaciones interétnicas, tendrá que ser una tarea de educación para la liberación de los indios, de las formas caducas de colonialismo interno y deberán facturar todas estas relaciones hasta lograr una relación social justa y equilibrada. Esto significa que los indios, al recibir una educación adecuada deben reclamar y exigir espacios políticos y de organización para su participación en la vida nacional; de otra forma no será un sistema educativo para los indígenas, sino medios e instrumentos para mantener el sistema y no dejar que se den los procesos de cambio que requieren las naciones latinoamericanas.

En la medida en que se reprima esta acción educativa de las poblaciones indias del continente americano, la rebelión será cada vez mayor y la capacidad de organización para la acción violenta, será el instrumento de lucha de los grupos étnicos indígenas de los países indo americanos; tal como sucedió en Nicaragua y viene sucediendo en El Salvador y en Guatemala. Sabemos, por ejemplo, que, en el caso de Nicaragua, la educación bilingüe está en marcha como instrumento de liberación de los pueblos indígenas que lucharon en favor de su propia revolución y así tendrá que suceder en cada uno de los países, de no instrumentarse una educación indígena para la liberación.

6. EL CASO MEXICANO

Queremos exponer el caso mexicano, del cual tenemos mayor información y presentamos una breve síntesis de la acción educativa en México. A pesar de los tres siglos de dominación colonial y de siglo y medio de vida nacional independiente, sobreviven con dinámica e identidad propias, muchos grupos indígenas que conservan su cultura, su lengua y su organización. Si estos grupos indígenas todavía subsisten, a pesar de todos los esfuerzos intencionales o no para desintegrarlos, cristianizarlos, castellanizarlos e incorporarlos a "algo otro" que llamamos "cultura nacional" es que, para cada grupo, sus rasgos culturales propios resultan más eficientes o adecuados, no solo para asegurarles la supervivencia, sino también para darle un sentido a esta supervivencia.

Estos grupos étnicos, verdaderas unidades culturales y sociales, sobrevivientes de la hecatombe histórica, han revelado una extraordinaria energía en su lucha por la supervivencia. Las formas de lucha han sido muy diversas y no todas han dado los mismos resultados. En la mayoría de los casos se iniciaron mediante el enfrentamiento directo, pero pronto se dieron actitudes de cooperación y alianza, en otros casos, ignoraron la presencia del dominador para no atraer su atención, fingiendo sometimiento o abandonaron sus tierras para refugiarse en otras regiones. Los huicholes y coras se escondieron en las sierras de Jalisco y del Nayar, conservando casi integralmente, su contexto cultural y religioso. Los tarahumaras, después de algunas rebeliones infructuosas, optaron por refugiarse en las barrancas, de donde no salen más que ocasionalmente; su aparente sometimiento los hizo ser llamados "mujeres" por los apaches, pero mientras los valientes comanches y apaches desaparecieron del territorio nacional ante la fuerza de las armas, los tarahumaras siguen viviendo como antes.

El resultado de estos contactos entre dos culturas y dos grupos sociales, donde ambos, tanto españoles como indígenas desempeñaron esfuerzos extraordinarios para dominar o librarse del otro, fue el nacimiento de una identidad nacional donde las raíces de ambos se mezclan, para dar a nuestra cultura esta particularidad que nos caracteriza.

En la actualidad, la mayoría de los grupos indígenas, salvo algunas excepciones como los huicholes o los tarahumaras, no se distinguen en su aspecto externo, del resto de la población nacional. Han adoptado casi todos, los rasgos más aparentes de nuestra cultura material, por lo que la identificación más inmediata de un individuo, como perteneciente a un grupo étnico, se logra a través de la lengua que habla. Pero ¿la indumentaria y la lengua serán los únicos rasgos que caracterizan culturalmente a los indígenas?

Obedeciendo al único criterio lingüístico, los censos nacionales de 1970 nos indican que 3.100.000 individuos de 5 años, declararon hablar alguna lengua indígena; para 1980 esta cifra debe duplicarse, la población indígena puede superar los siete millones de personas.

Ya que el criterio lingüístico es el que nos permite identificar a las poblaciones indígenas, es también, para los efectos prácticos, el que nos permite clasificar a las mencionadas poblaciones en grupos lingüísticos.

Según Swadesh y Arana, las lenguas que todavía se hablan en México se clasifican del modo siguiente: (Cuadro 2)

Estas 56 lenguas presentan en algunos casos, diferencias internas que pueden ser variantes dialectales que ocasionan dificultades para la comunicación de los hablantes de la misma lengua o simples particularidades locales que no impiden la comunicación entre los distintos hablantes.

Estas variaciones con frecuencia mal entendidas, han hecho suponer a algunos investigadores, que el número de lenguas era mucho mayor que el que en realidad existe.

Como resultado del proceso histórico y cultural, la población indígena no se distribuye de un modo regular sobre todo el territorio del país, en algunas entidades federativas presentan la mayoría de la población, mientras que en otras, ya no existe ningún hablante de las lenguas que antiguamente predominaban. Así mismo, en las entidades donde existen grupos indígenas, estos ocupan regiones específicas donde casi siempre son la mayoría de la población, ya que su concentración les permite conservar sus rasgos culturales y sus actividades económicas. Estas regiones forman las "regiones interétnicas" donde las instituciones como el Instituto Nacional Indigenista y la Dirección General de Educación Indígena concentran sus esfuerzos.

CUADRO No. 2

GRUPO	TRONCO	FAMILIA	LENGUA
JOCA-MERIDIONAL	YUMAPACUA		KUMIAI PAIPAI COCHIMI KILJWA CUCAPA SERI TEQUISTLATECO (Chontal de Oaxa) TLAPANECO
		TLAPANECO	TLAPANECA
OTOMANGUE	OTOPAME	PAME-JONAZ	PAME JONAZ-CHICHIMECO
		OTOMI-MAZAHUA	OTOMI MAZAHUA
		MATLATZINCA	MATLATZINCA
	SAVIZAA	MAZATECO-POPOLOCA	MAZATECO POPOLOCA IXCATECO CHOCHO MIXTECO CURCATECO
		MIXTECA	MIXTECO CURCATECO TRIQUE AMUZGO
	ZAPOTECA	CHATINO ZAPOTECO CHINANTECO HUAVE	
NAHUA-CUITLATECO	YUTONAHUA	CHINANTECO HUAVE	CHINANTECO HUAVE
		PIMA-CORA	PAPAGO PIMA ALTO PIMA BAJO TEPEHUAN YAQUI MAYO TARAHUMARA GUARLJO CORA HUICHOL NAHUA
MAYA-TOTONACO	MAYANCE	NAHUA	NAHUA
		MAYANCE	HUAXTECO MAYA PENINSULAR LACANDON CHONTAL (Tab.) CHOL TZELTAL TZOTZIL TOJOLABAL CHUS JACALTECO
	MIXEANO	MIXEANA	MAME MOTOZINTLECO MIXE POPOLUCA
	TOTONACO	TOTONACA	ZOQUE TOTONACO TEPEHUA PUREPECHA (Tarasco)
	PUREPECHA		
OTROS			KIKAPU

Según el Instituto Nacional Indigenista, en los 83 Centros Coordinadores de que disponía esta institución en 1978, los datos censales de 1970 arrojaban en las regiones correspondientes, una población total de 2.5 millones de hablantes de lenguas indígenas mayores de 5 años. El resto de la población indígena residía en zonas que todavía no recibían la atención del mencionado Instituto o en áreas urbanas donde no se les atendía en su carácter de población indígena. Su distribución por Estados era la siguiente: (Cuadro 3).

CUADRO No. 3	
POBLACION INDIGENA DE MEXICO POR ESTADOS.	
BAJA CALIFORNIA	1,213
CAMPECHE	54,347
CHIAPAS	284,330
CHIHUAHUA	24,561
DURANGO	3,901
GUERRERO	148,526
GUANAJUATO	495
HIDALGO	144,205
JALISCO	2,962
MEXICO	119,888
MICHOACAN	54,383
NAYARIT	9,022
OAXACA	677,862
PUEBLA	279,699
QUERETARO	11,076
QUINTANA ROO	30,304
SAN LUIS POTOSI	120,157
SINALOA	10,804
SONORA	29,820
TABASCO	32,327
VERACRUZ	258,016
YUCATAN	168,114

En estos Estados el volumen de los hablantes de cada una de las lenguas enunciadas anteriormente, es variable. En algunos casos, sólo existen algunos cientos de hablantes de una lengua. En otros, los hablantes de una lengua se extienden por varios Estados. En el siguiente cuadro, presentamos la lista de las lenguas que se hablan en cada uno de los Estados. (Cuadro 4).

Para la organización de los servicios educativos en las regiones indígenas, la Dirección General de Educación Indígena se apoya pre-

CUADRO No. 4

DISTRIBUCION ACTUAL DE LAS LENGUAS INDIGENAS DE MEXICO POR ESTADOS

BAJA CALIFORNIA	CUCAPA, KILIWA, PAI-PAI, COCHIMI, KUMIAI
CAMPECHE	MAYA
COAHUILA	KIKAPU
CHIAPAS	TZELTAL, TZOLTZIL, CHOL, ZOQUE, TOJOLABAL, LACANDON, MAME, (MAME-MOCHO) CHUS, JACALTECO, MOTOZINTLECO.
CHIHUAHUA	TARAHUMARA, TEPEHUANO, GUARIJIO, PIMA.
DURANGO	TEPEHUANO
GUERRERO	MIXTECO, TLAPANECO, NAHUA, AMUZGO
GUANAJUATO	CHICHIMECA-JONAZ
HIDALGO	NAHUA, HUASTECON, OTOMI
JALISCO	HUICHOL
MEXICO	MAZAHUA, OTOMI, MATLATINCA, OCUILTECO
MICHOACAN	TARASCO, NAHUA
NAYARIT	CORA, NAHUA
OAXACA	MAZATECO, MIXTECO, MIXE, ZAPOTECO, CHINANTECO, CHATINO, CUICATECO, CHOCHO, CHONTAL, HUAVE, TRIQUE (DRIQUE), IXCATECO
PUEBLA	NAHUA, TOTONACO, POPOLOCA, TEPEHUA, MIXTECO
QUERETARO	OTOMI
QUINTANA ROO	MAYA
SAN LUIS POTOSI	HUASTECON, NAHUA, PAME
SINALOA	MAYO
SONORA	MAYO, YAQUI, SERI, PAPAGO, GUAROJIO, PIMA
TABASCO	TEQUISTLATECO
VERACRUZ	NAHUA, TOTONACA, TEPEHUA, ZOQUE, POPOLUCA, OTOMI
YUCATAN	MAYA

En este cuadro no se anotan los hablantes que existen en pequeño número en estados como Morelos, Tlaxcala, etc., ni los hablantes de lenguas guatemaltecas residentes en Chiapas.

ponderantemente, en la infraestructura administrativa creada por el Instituto Nacional Indigenista. En los Estados mencionados anteriormente, el INI opera sus Centros Coordinadores Indigenistas que prestan servicios a cada uno de los grupos indígenas existentes. La S.E. P. apoyándose en esta organización, dispone de una dirección de zonas de supervisión en cada Centro Coordinador, donde administra los servicios educativos de cada grupo indígena. En algunos casos, cuando las situaciones así lo requieren, una dirección de zona de supervisión puede atender a 2 ó 3 grupos lingüísticos o varias direcciones de un solo grupo. Solo en algunos casos, existen direcciones de zonas de supervisión en lugares donde no existen Centros Coordinadores. Así en la actualidad, la S. E. P. dispone de 93 Direcciones de 438 Zonas de Supervisión.

Esta organización responde a las necesidades de cada uno de los grupos lingüísticos, así como el volumen de los hablantes de cada lengua.

El sistema de castas impuesto por el régimen colonial aglomeró a todos los indígenas en el nivel más bajo de la jerarquía social, sin hacer diferencias entre los indígenas herederos de las altas culturas mesoamericanas y aquellos, todavía nómadas, de las regiones periféricas. El criterio era evidentemente social, pero revelaba fundamentalmente, una relación de clase donde el "indio" ocupaba el estrato inferior.

Aunque el contenido racial del término se haya atenuado, en la actualidad ostenta otros, debido en gran parte al desconocimiento que existe en general, de las culturas indígenas. La S. E. P., así como el INI, no pueden ignorar el hecho de que cada grupo indígena es heredero de una tradición y producto de una historia propias, que los diferenciaban desde antes de la llegada de los españoles a América. Estas diferencias culturales perduran en todos los casos y no es posible pasarlas por alto. Los programas que estas instituciones desarrollan, deben adaptarse a las particularidades de cada grupo para, por una parte, estimular el desarrollo cultural propio y por otra aprovechar óptimamente los recursos culturales y humanos de cada uno.

La participación cada día más intensa de las poblaciones indígenas en su desarrollo, revela la adecuada orientación de los programas para lograr interesar a los indígenas en acciones que ellos consideran necesarias para su futuro, dentro de un marco de respeto para sus tradiciones y anhelos étnicos. El pleno desarrollo de estos grupos y su participación en el desarrollo nacional lograrán sus óptimas condiciones cuando la población nacional comprenda su situación y le otorgue el apoyo consciente en su lucha por la supervivencia y la conservación de sus tradiciones que son el alma de nuestra identidad nacional. La participación del indígena en los grandes hechos de la historia na-

cional; siempre ha sido preponderante por su aporte de sangre y de trabajo; solo la comprensión y la solidaridad social podrán transformarla en una cooperación cultural y una participación en los beneficios del desarrollo.

7. PROSPECTIVA Y REORIENTACION

RECOMENDACIONES

Consideramos que el etnodesarrollo en América Latina tiene perspectivas y posibilidades de acuerdo con las recomendaciones surgidas dentro de las reuniones de la UNESCO, de las diversas reuniones de ministros de Educación convocadas por la OEA, de los diversos congresos del Instituto Indigenista Internamericano, pero, sobre todo, de los congresos de los propios indígenas que se han desarrollado en diversos países y a nivel de todo el continente. Se lograría un desarrollo genuino si realmente los grupos indígenas logran participar en el diseño y en la ejecución de los programas educativos para sus propias comunidades y, sobre todo, si se llega a tener un apoyo de los propios gobiernos y de las instituciones internacionales como UNESCO.

Se ha dado mucho énfasis a la formación de maestros rurales, genéricamente y para algunos programas de alfabetización, también en forma genérica. El CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina), ha trabajado en este campo y, no obstante encontrarse en la circunscripción de un área indígena, los aspectos metodológicos y técnicos de una educación bilingüe para adultos nunca fueron tratados, o si se llegaron a tocar, fueron superficialmente.

Consideremos que las organizaciones, los organismos internacionales, junto con los gobiernos, deberían dedicar mayores esfuerzos a esta tarea; la mayor parte del analfabetismo en los distintos países se encuentra en las regiones indígenas y el mayor rezago de educación primaria elemental se encuentra también en estas mismas regiones; es por ello que consideramos que metodológicamente no ha sido bien enfocado el problema y, por ello, se requiere que en la próxima década, se pudiera instrumentar un sistema para acelerar el proceso educativo de los grupos indígenas de América Latina, preparando los cuadros profesionales que se requieran, como ya lo hemos señalado, así como orientar la formación de Normales especializadas en estos aspectos y que las universidades promuevan la formación de los cuadros al más alto nivel, que permitan tener los pedagogos, lingüistas,

etnólogos, etc. bilingües que participen en el diseño de los programas, de los libros de texto y los materiales didácticos que requiera cada grupo étnico para que la educación realmente tenga los efectos que requiere a fin de lograr el propio etnodesarrollo y la liberación de los propios grupos indígenas.

No es posible que un pueblo de 30 millones, de 7.5 millones de niños en edad escolar, con cerca de 15 millones de adultos, de los cuales una gran parte son analfabetos y monolingües, no participen de la transformación que están sufriendo los países y que todavía, al finalizar el siglo XX, encontremos condiciones de vida que no otorgan los mínimos de bienestar social deseado para cualquier ser humano, con carencias en la nutrición, en la salud, con un saqueo despiadado de recursos naturales, propiedad de los indígenas y la cada vez más sofisticada tecnología que devasta y penetra en las regiones más aisladas del continente americano, requieren de una educación planificada y diseñada por y para los indígenas.

Consideramos que dentro del plan quinquenal del Instituto Indigenista Interamericano, aprobado por los cancilleres del continente y que con el apoyo técnico y financiero de organismos internacionales, pueda generar, en los propios países latinoamericanos, una claridad bien definida sobre este campo y permita una acción permanente y constante que logre a corto plazo la capacitación de las masas indígenas sin generar etnocidio alguno sino, por el contrario, lograr la revaluación y el desarrollo de las propias culturas que dan al continente americano su propia fisonomía y permite definir el rostro de cada nación.

No basta solo el conocimiento antropológico, sociológico y lingüístico, sino la determinación de una acción bien orientada que logre la transformación real de los distintos grupos étnicos del continente.

ANEXO 1

SINTESIS DE LA ACCION EDUCATIVA PARA LOS INDIGENAS DE MEXICO

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública y en 1923 el Departamento de Educación y Cultura Indígena, con maestros itinerantes que se dedican tanto a la alfabetización como a apoyar el desarrollo socio-económico de las comunidades. Estas actividades se precisaron con la creación, ese mismo año, de las Casas del Pueblo. Más tarde, los programas de la Escuela Rural Mexicana, se vieron reforzados con las Misiones Culturales.

La gran demanda obligó a la creación de los Centros de Cooperación Pedagógica que finalmente integraron el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

En 1926, el Presidente Calles inaugura en la Ciudad de México, la Casa del Estudiante Indígena de efímera existencia.

En 1932, se inauguran 11 internados de Educación Indígena en diferentes regiones del país, reproduciendo la experiencia de la Casa del Estudiante Indígena.

Para vigorizar la acción indigenista el Presidente Cárdenas funda en 1936 el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, incorporando 33 internados con 3.000 alumnos y algunas Brigadas de Mejoramiento Indígena y Procuradurías de Pueblos.

Para apoyar los programas de desarrollo indígena, funda también la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Escuela de Medicina Rural del I. P. N.

En 1939 se organiza, con el patrocinio del Gobierno Federal, la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, evento que concluye recomendando el uso de las lenguas vernáculas en la alfabetización y en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños indíge-

nas, así como el empleo de personal de extracción indígena. En base a estas recomendaciones se instrumentaron los Proyectos Tarasco y Tarahumara, y posteriormente, la creación del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

Al celebrarse en 1940 el Primer Congreso Indigenista Interamericano, se concluyó que la educación debe tomar en cuenta la lengua, la cultura y la personalidad del educando, implicando así el dominio de la teoría de la educación y el conocimiento profundo de las culturas indígenas.

En 1946, se derogó la Ley que creó el Departamento de Asuntos Indígenas y los antiguos internados tomaron el nombre de Centros de Capacitación Económica y Técnica. El patrimonio del antiguo Departamento, pasa a la Secretaría de Educación Pública constituyéndose en Dirección General de Asuntos Indígenas.

En 1968, fue desintegrada esta dependencia, asimilándose sus departamentos a distintas Direcciones de la propia Secretaría.

A partir de la Revolución Mexicana, se perfilan dos corrientes ideológicas para la educación de los grupos indígenas. Una que busca su incorporación económica y lingüística postulando la tesis de una educación directa utilizando exclusivamente el castellano, negando el uso de las lenguas vernáculas y otra que, a través del uso de las lenguas, logre en el bilingüismo el aprendizaje del español.

La primera tesis dominó durante un largo período.

El Instituto Nacional Indigenista, creado en 1948, demostró el beneficio de un sistema en que miembros de las comunidades, adiestrados en la tarea de maestros, se hacían cargo de la educación bilingüe y bicultural.

En la Sexta Asamblea Nacional de Educación, celebrada en 1963, se aprobó como base de la política educativa nacional para las regiones interétnicas, la utilización de métodos bilingües aplicados por maestros y promotores bilingües de extracción indígena, creándose para ello el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües.

En este período, además del Instituto Nacional Indigenista que contaba ya con 11 Centros Coordinadores y una Residencia, se creó el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital y la Comisión intersecretarial del Yaqui.

En 1963, existían 350 promotores bilingües pagados por el Instituto Nacional Indigenista y a raíz de la Sexta Asamblea Nacional de Educación, la cifra alcanzó en 1968, a 2.150 promotores, y en 1970, a 3.815.

En 1971, se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena y se reconcentraron los distintos servicios que

habían quedado dispersos. El empleo de maestros y promotores bilingües de extracción indígena quedó institucionalizado a raíz de los experimentos realizados entre 1951 y 1970 y apoyados por los distintos Congresos Interamericanos, el Consejo de Lenguas Indígenas y por la Recomendación No. 41, formulada por la UNESCO en 1951, que sostiene que “el uso del idioma vernáculo constituye un punto hacia el logro de la unificación nacional, de manera más rápida que cuando se pretende enseñar directamente la lengua nacional a una comunidad analfabeta”.

En 1973, la Ley Federal de Educación Precisa que la educación debe “alcanzar mediante la enseñanza de la Lengua Nacional, un idioma común para todos los Mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas”.

En 1977, se creó la Coordinación General de los Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados a la que perteneció la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.

El Programa Nacional de Educación para Todos, impulsado por la actual administración, planteó como meta prioritaria la educación primaria en el país “Asegurar la educación básica a todos, particularmente a los niños y a los jóvenes”.

En septiembre de 1978, los servicios educativos en el Medio Indígena se constituyen en la Dirección General de Educación Indígena quien se encarga de realizar las metas del Programa de Educación para Todos.

Para 1981, se cuenta con 5.705 maestros y promotores de Educación Preescolar y Castellанизación que atienden a 127.000 niños de 5 y 6 años de edad y con 13.874 maestros y promotores bilingües de Educación Primaria se atiende a 380.000 alumnos; se da apoyo asistencial de 61,700 educandos en los albergues escolares.

Para cumplir con la meta de “Eleva la calidad de la Educación” se han proporcionado cursos de capacitación especial y de actualización a la gran mayoría del personal docente a la vez que se han elaborado materiales didácticos y de apoyo a la educación bilingüe—bicultural.

Para 1982, se espera atender en el Sistema Preescolar Bilingüe a 170,000 niños de 5 y 6 años de edad con 7,500 maestros y promotores y a 420 ó 440,000 niños en Primaria Bilingüe Bicultural.

Las políticas, estrategias y acciones instrumentadas para lograr los objetivos y alcanzar las metas propuestas para el período escolar 1980—1981 se consignan en el presente informe.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE BELTRAN, GONZALO, 1973: Teoría y Práctica de la Educación Indígena. S.E.P. Setentas No. 64 México.
- ANDERSON. CH., BASTIEN S., BREÑA VALLE E., Y OTROS. La Lingüística aplicada al proceso de enseñanza—aprendizaje de una segunda lengua . Unidad de Investigación y Desarrollo del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la U.N.A.M.
- BONFIL B. GUILLERMO. 1981: Utopía y Revolución Editorial Nueva Imagen. México.
- BURRY, JOHN. 1971: La Idea del Progreso. Alianza Editorial. Madrid, España.
- BRICE, HEATH, SHIRLEY. 1972: La Política del Lenguaje en México. I.N.I. México.
- HORCASITAS, ISABEL Y POZAS RICARDO. 1981: Del Monolingüismo en lengua indígena y nacional. I.N.I. (Pensamiento Antropológico e Indigenista de Julio de la Fuente). México.
- GARCIA Y JOSE VITELIO. 1979: Educación y Desarrollo. Conferencia en Colima, México.
- GLAZER, N. Y MOYNHAN, D. 1975: Ethnicity: Theory and Experience. Harvard University Press U.S.A.
- GUNDER, FRANK, ANDRE. 1970: Capitalismo y Subdesarrollo en América Latina. Ed. Signos. Argentina, B.A.

- MARROQUIN, ALEJANDRO.** 1972: Balance del Indigenismo. Instituto Indigenista Interamericano. México.
- MAYER E, MASFERRER E.** La Población Indígena de América en 1978. Editorial Instituto Indigenista Interamericano. América Indígena (Vol. XXXIX págs. 217-337). México.
- PICON, E. CESAR R.** 1978: Los Programas Educativos en las Poblaciones Indígenas en América Latina. Cuadernos del CREFAL No. 4. Patzcuaro, Mich. México. .
- POLO, ANTONIO.** 1981: ¿Escolarizar al Indígena? Editorial Indoamerica. Quito, Ecuador.
- RABY, DAVID.** 1974: Educación y Revolución Social en México S.E.P. Setentas No. 141. México.
- RAMIREZ, RAFAEL.** 1928: Cómo dar a todo México un idioma. S.E.P. México.
- STAVENHAGEN, RODOLFO.** 1980: Problemas Etnicos y Campesinos. I.N.I. Vol. 60. México.
- UNESCO.** (Varios Autores). 1973: Antropología y Lingüística en el Desarrollo de la Educación. Estudios y Documentos No. 11. Paris, Francia.
- UNESCO.** 1974: El devenir de la educación. Editorial S.E.P. Setentas México.
- VARIOS.** 1980: Indigenismo y Lingüística. Instituto de Investigaciones Antropológicas. U.N.A.M. México.