



Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina

Grupo de Investigación: E Pluribus Unum? Ethnic Identities in Transnational Integration Processes in the Americas. Universität Bielefeld

Compiladores: Dra. Juliana Ströbele-Gregor, Dr. Olaf Kaltmeier, Dra. Cornelia Giebeler
2010

Editor:
Deutsche Gesellschaft
für Technische Zusammenarbeit
65726 Eschborn
<http://www.gtz.de>

Responsable:
Silke Spohn, UO 2120
Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina
y el Caribe
Programa "Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en
América Latina, PROINDIGENA"

Silke.spohn@gtz.de
Teléfono: 0049-6196 79-6215
Telefax: 0049 6196 79 7257

Autores/Autoras:
Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler,
Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel, Teresa
Valiente, Uta von Gleich, Anita Krainer, Walter Gutiérrez

Compiladores:
Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier,
Cornelia Giebeler
[www.uni-bielefeld.de/\(en\)/ZIF/FG/2008Pluribus/index.html](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/ZIF/FG/2008Pluribus/index.html)

Redacción:
Silke Spohn
Anna Steinschen

Fotos de la carpeta:
Olaf Kaltmeier, Renata Hofmann

Impresión:
Druckreif
Gründenseestr. 7
60386 Frankfurt
Teléfono: 0049 69 42088777

2010

Contenido

Introducción

Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler

I. Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía

Olaf Kaltmeier:

Educación Intercultural y Políticas de Identidad.

Juliana Ströbele-Gregor:

La Educación Intercultural Bilingüe y Pueblos Indígenas en América Latina – ¿un aporte para la construcción de una sociedad democrática e incluyente?

II. Interculturalidad en la encrucijada

Cornelia Giebeler:

Conceptos de Inter-, Trans- e Intraculturalidad en la Educación.

Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel:

Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena.

III. Experiencias y Reflexiones de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica

Teresa Valiente:

Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina.

Utta von Gleich:

La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural: La Universidad Indígena Intercultural (UII) y la Subred de Revitalización Lingüística.

IV. Propuestas y Perspectivas para Políticas Educativas en el Siglo XXI

Anita Krainer:

La Educación Intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual.

Walter Gutiérrez:

La Educación Intercultural Bilingüe y participación social como ejes de la ley 1565 de Reforma Educativa y el proyecto de ley Avelino Siñani y Eleizardo Perez.

Los autores / las autoras

pantes investigar sus temas, podrían dar una gran riqueza al país.

De lo contrario, la educación queda con la imagen y la construcción de procesos de exclusión y una educación bilingüe estatal, como programa nacional que no va a cambiar y no puede cambiar estos procesos de exclusión; requiere la seria reflexión sobre la dinámica entre Trans- e Intraculturalidades para incluirla en la educación formal. El idioma es una pequeña parte; los prejuicios y las experiencias de exclusión en la vida diaria tienen más valor.

Sensibilidad Política

Quiero terminar con la narración en una de las entrevistas biográficas que he hecho:

Eugenia nació en Santiago; su padre es medio-mapuche y su madre chilena. Los dos hablan español y viven en un buen sector de la ciudad. A veces la niña en la escuela reconoció que tiene un apellido raro; en el espejo de sus amigos, sus pequeños ojos abiertos, sin decir nada, le parecían un tanto extraños. Eugenia tenía muchos amigos, no sentía nada de discriminación. Pero de repente, un maestro habló sobre los pueblos autóctonos de Chile y dijo que especialmente los Mapuche son tontos, feos y muy flojos; de pronto empieza a reír y dice: “¡Ojalá que aquí no haya ningún Mapuche!” Y ella –sin saber porqué– inmediatamente levantó su mano y dijo que sí: “Yo soy Mapuche”. Él se rió y dijo que todo era broma, nada más. Pero, de ahí en adelante, sus amigos la trataron raro.

Hoy trabaja en una organización Mapuche, ya ha participado en un congreso en Europa, aprendió el idioma y su autodefinición es ser mapuche.

Bibliografía:

Arizpe, B. Sergio/ Mazorca, I. Graciela/ Rivera, M. Maya (2007): Dicotomías étnicas y filosóficas en la lucha por al descolonización. En: en Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Vol. 6, No 18: Identidad Latinoamericana

Bartolomé, Miguel Alberto (2006): Procesos Interculturales: Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México, D.F.: Siglo XXI.

Giebler, Cornelia (1997/2007): El extrañamiento del otro: Las dificultades del diálogo intercultural. Reflexiones teóricas y prácticas sobre la actuación profesional en la realidad social. En: BABEL, N°. 1, Revista de Psicología, Santiago de Chile.

Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4, Hamburg: Argument.

Mato, Daniel (2005): “No hay saber “universal”, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible.” Revista Yachaykuna, Instituto Científico de las Culturas Indígenas y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador -CONAIE, Caracas. Disponible en: http://www.globalcult.org.ve/pub/pub_mato.html

Medina, Javier (Hg), (2001): Summa Qamaña: la comprensión indígena de la buena vida. La Paz

Mignolo, Walter (2007/2005) La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa editorial.

Ortiz Fernandez, Fernando (1973/1940): Contrapunteo cubano del tabaco y azúcar. Barcelona.

Stavenhagen, Rodolfo (2001/1990): La cuestión étnica. México D.F.

Waldenfels, Bernhard (1998/1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Zapata, Claudia (2007): “Cultura, diferencia, otredad y diversidad. Apuntes para discutir la cuestión indígena contemporánea.” En: Herceg, José Santos (ed.) Integración e Interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina. Colección del Instituto de estudios avanzados, Universidad de Santiago, Chile.

Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel **Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena**

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en México, encuentra sus antecedentes en 1996, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) convocaron a desarrollar un proceso conjunto de análisis y reconocimiento de la educación indígena. En dicha reunión, establecieron estrategias, metas y compromisos entre autoridades federales, estatales y comunidades indígenas, basados en el modelo intercultural bilingüe, para ofrecer una educación que satisficiera, ahora sí, las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y los niños indígenas, de modo tal que se cubrieran los estándares de calidad, equidad y pertinencia.

De dicha reunión se publicaron dos documentos rectores, el primero, “Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas”, publicado en 1996 y el segundo, “Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los

niños indígenas”, publicado en 1999. Este último documento lo plantearon las autoridades como un modo de avanzar en el proceso de discusión y análisis sobre la factibilidad y pertinencia de una educación intercultural bilingüe, y como un modo de continuar la construcción de respuestas educativas pertinentes a las características, circunstancias y necesidades que presentaban las niñas y los niños indígenas en cada estado, municipio, comunidad, centro educativo y aula.

Pese a ese esfuerzo, el trabajo educativo por esa línea no se continuó en el resto del sexenio gubernamental de Ernesto Zedillo, como una manera de configurar una postura oficial ante el levantamiento armado zapatista. Fue hasta el año 2000 que, entonces, con el ingreso de Fox a la presidencia y una intención política de congraciarse con las comunidades indígenas, se retoma oficialmente la Educación Intercultural Bilingüe como modelo educativo para la atención a los grupos indígenas desde la DGEI.

Un año después y con este mismo impulso, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) como una instancia educativa independiente de la DGEI. Su objetivo no fue plantear ya la interculturalidad como un modelo educativo exclusivo de las escuelas indígenas, sino ofrecerla también para toda la población. La medida que tomó la CGEIB para educar en la interculturalidad a todos fue el proceso de “interculturalización” del currículo de toda la educación básica, así como la “interculturalización” de la educación media superior y superior.

Esta interculturalización anhelada por la CGEIB implicó sugerir al programa educativo nacional, formas y espacios para tratar los contenidos propios de la educación intercultural en todas las aulas, proporcionando, a la par, material educativo adecuado para ello. Las bibliotecas de aulas cuentan, en este sentido, con una colección de textos que promueven la interculturalidad a través de distintas estrategias editoriales y didácticas.

En la actualidad, entonces, se tienen dos instancias gubernamentales que defienden un mismo modelo educativo: la DGEI lo hace a nivel básico en escuelas primarias indígenas y la CGEIB lo hace a todos los demás niveles en escuelas indígenas y no indígenas. Una vez oficializado, el modelo ha migrado a otras instancias gubernamentales que hacen trabajo educativo con poblaciones específicas, como la migrante. El Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) y el Programa para Niños Migrantes (PRONIM) son ejemplo de ese caso. Desde entonces, pues, se han proliferado las propuestas oficiales para “interculturalizar” la educación mexicana.

El trabajo que exponemos aquí parte de una crítica al concepto de interculturalidad y por consiguiente a la inten-

ción oficial de educar “interculturalmente”. Con el fin de esta presentación, hemos agrupado en cinco algunos desaciertos visibles de la educación intercultural. Nos referimos a un desacuerdo de posición que marca la acción política, desaciertos conceptuales que no permiten entender la diferencia y la desigualdad, un error metodológico que impide reconocer la posición propia de los diversos, y, por lo anterior, una equivocación principal en las políticas públicas que impacta en una historia de fracasos educativos en México. Finalmente presentamos una estrategia educativa alternativa realizada entre indígenas wixáritari y mestizos.

I. Primero: Apostar por la igualdad de oportunidades

O más bien, el problema es inclinarse por la igualdad de oportunidades y no por la igualdad radical. La igualdad se define desde dos principios: la igualdad de oportunidades o de acceso y la igualdad de condiciones o de distribución. La primera es más fácilmente aceptada por las políticas oficiales. Sin ir muy lejos, la igualdad de oportunidades en México genera el nombre de uno de los programas principales del gobierno que tiene como objetivo conseguir acceso a los beneficios públicos. La Secretaría de Educación Pública hace suya la función de igualar la sociedad: “Un país democrático no puede admitir la falta de equidad, y menos en la educación que es el medio por excelencia para promover la igualdad” (Programa Sectorial de Educación: s/p).

Sin embargo, el orden político-social se construye sobre la base de la distribución de los recursos y no por el acceso, y por lo tanto, la igualdad como distribución de la acción es previa a la política y no puede crearse por medios políticos, sino sólo en la igualdad de condiciones. En otras palabras, la igualdad que conocemos, en el mejor de los casos, es de oportunidades y pretende garantizar la igualdad de acceso más no de distribución ni de condiciones.

Ya Toqueville en el siglo XIX, temía los efectos de la euforia democrática y desconfiaba de la igualdad de oportunidades que se pregona desde el poder, porque veía que la igualdad en estos términos es sólo un espejismo de la democracia. En otras palabras, una democracia que busca nivelar la sociedad a partir de la igualdad de oportunidades es una ficción porque sabemos bien que mientras no exista la igualdad en la distribución de recursos, las oportunidades de escolaridad, de trabajo, de consumo, de ocio, de participación en el espacio político, no son accesibles a todos por igual.

La educación intercultural oficial parece seguir la misma dirección: transmite que el sujeto individual, con capacitación para el trabajo moderno, tendrá mejores oportunidades para el ascenso social. Esta estrategia espera que todos y uno por uno sean absorbidos por el sistema económico y

que la diversidad se esfume en el mercado, para que no sea más un obstáculo para la modernidad y el funcionamiento social.

La igualdad en estos términos es una ilusión que daña la convivencia social, acaba con la política y finalmente no garantiza la igualdad.

II. Segundo: Concebir la diferencia como natural y no discursiva (y relacionado, poner en el centro la cultura y no la política).

“Nosotros no somos mexicanos” (Corona Berkin, 2007), señala un profesor wixárika, originario de uno de los 64 pueblos indígenas que habitan el territorio mexicano. Su declaración, hecha en un contexto educativo, hace eco con la del líder lakota, que en conferencia de prensa en Washington declaró “ya no somos ciudadanos de Estados Unidos de Norteamérica” (Público-Milenio, 2008:14), mientras quemaba su pasaporte y reforzaba su posición.

Podemos ver, en ambos casos, que la identidad étnica a la que se remiten tiene que ver con una forma propia de nombrarse y con su relación con la nación dominante que los contiene. Mientras los indígenas mexicanos establecen su distancia con la narración de nación que define su existencia en un pasado mestizo común que les es ajeno, los indígenas estadounidenses se deslindan de la nación por el abandono en materia de salud, educación, vivienda y desempleo al que están sometidos. Sin embargo, también los lakota denuncian su invisibilidad en EUA y reclaman su propia lengua y rituales: “Aquí el racismo es más sofisticado y nos convencen del modelo americano” (Público-Milenio:14), completa el líder indígena. Ambos pueblos indígenas construyen sus diferencias frente a una cultura nacional que se presume abarcadora y superior y que no los reconoce con su propia cultura.

Desde una posición ingenua, se podría pensar que la discriminación surge de unas diferencias particulares que son raciales, culturales o históricas. De hecho, los multiculturalistas (que tienen el mérito de reaccionar contra la homogeneización del mundo), reclaman tolerancia y visibilidad para los que son “naturalmente” diferentes. Nuestro argumento es que si no se conoce el proceso en el que se etiquetó al otro, no se llega al origen de la discriminación. No es porque se es diferente que se le discrimina, sino al revés, porque se le discrimina, su nombre étnico adquiere características negativas y racistas.

Por lo tanto, es un asunto de política y no de fijar la atención en la cultura. No se trata de reconocer la diferencia y hasta aceptarla para llegar a un consenso en un diálogo racional. Esta propuesta ya excluye lo indecible en términos del sistema nacional, no permite nombrarse a sí

mismo, no reconoce el conflicto ni los desacuerdos con el sistema mismo.

III. Tercero: No reconocer el dinamismo de las identidades desde su propia voz

Poco sabemos del proceso identitario propio del indígena. Sin embargo, podemos distinguir también dos procedimientos propios.

1) Observamos que, a diferencia del nombre “correcto” que es abstracto y descontextualizado, el indígena se nombra a sí mismo en el acto concreto, en un momento histórico. Así llevar la cultura, como ellos mismos señalan, apunta a una manera de ser; a una historia continua, con origen en sus antepasados y presente, de forma actualizada, el día de hoy.

De acuerdo a las necesidades (y deseos), se negocian elementos nuevos y se integran para satisfacer su identidad étnica en un momento histórico. Lo que significa que la etnicidad no es fija y terminada, cambia con la situación histórica y puede o no coincidir con otros grupos sociales.

2) Sin embargo, a lo que sí suscriben es a su lengua y territorio. Las luchas por la tierra han contribuido al resurgimiento de la identidad indígena. “No somos zona-centro; somos tzeltales”, declara un indígena chiapaneco al reclamar sus tierras originarias. La lucha por la tierra ha pasado del terreno de los derechos agrarios al de los derechos indígenas. De esta manera no es sólo una declaración estratégica de identidad, sino una lucha por la tierra que reformula la manera en que se entienden ellos mismos, un indicador de que su propia identidad étnica se construye y reconstruye a la luz de su experiencia histórica. La afirmación de su identidad étnica y el “nombre incorrecto” que se apropiaron, desafía los marcadores de las políticas nacionales. En Mezcala, Jalisco y en Nicolás Ruiz, Chiapas, la lengua y la vestimenta bordada ya no son particularidades del ser indígena, pero la tierra ancestral se defiende.

Por otro lado, el profesor de cultura de la única secundaria wixárika, considera que el conocimiento occidental es de la misma importancia que el propio y que debe ser enseñado en sus escuelas. Pero señala que los dioses reconocen la esencia de todas las razas y pedirán cuentas en la otra vida en su propia lengua. El profesor de la cultura explica en clase a sus alumnos: “En este mundo podemos creer cualquier cultura, pero cuando me muera y deje mi carne y huesos en esta tierra, los dioses van a preguntar: ¿por qué me hablas de este modo? Yo te di tu lengua”.

De esta manera, la educación intercultural no puede seguir promoviendo una educación que simule tomar en cuenta a los indígenas genéricamente, como en los libros oficiales

de educación intercultural, donde todos los indígenas son idénticos salvo la variable lingüística. Existen indígenas que parten de “esencialismos estratégicos”, otros que se descubren indígenas en su lucha por la tierra, otros más que en el dinamismo de su identidad transforman los códigos y los hacen suyos, convirtiéndolos en mestizos-indígenas. La indigenidad no puede ser definible desde fuera y menos desde particularidades culturales fijas. Es impostergable abrir espacios para la exposición de la voz propia de los múltiples mestizos-indígenas.

IV. Cuarto: Error de no arriesgarse por la igualdad emancipatoria (en educación se llama la igualdad de inteligencias)

El problema que abordamos en este inciso es el hecho de que la educación oficial no cree en la igualdad y se empeña en mantener el mito de que existen dos inteligencias. Una intuitiva y otra razonadora. Para los programas oficiales la primera es inferior a la segunda. El maestro cumple la función de educador de la segunda inteligencia, se supone trasmisor de conocimientos, adaptándolos a sus alumnos y confirmando que aprendieron lo que él les enseñó.

Frente a esta pedagogía, el punto de partida emancipador es que todo conocimiento tiene un método. El método se ejerce todos los días cuando hay necesidad de un saber y no hay quien explique. No existe un ser humano que haya encontrado algo sin la explicación de otro. Es el método de la necesidad. Los grandes descubrimientos se han hecho de esta manera. Posteriormente el alumno debe insistir en esa vía y verificar públicamente su inteligencia frente a los otros, de igual inteligencia. Este es el método de la emancipación: que todo ser humano pueda concebir su dignidad de ser humano, sepa la medida de su capacidad intelectual y decida qué hacer con ella.

Por otro lado, la función del libro en el proceso de verificación de la inteligencia tiene un lugar decisivo. El maestro explicador deslegitima el libro revelando lo que “verdaderamente” dice, y enseña jerarquías entre el que sabe y el ignorante. Por el contrario, si se le permite, el alumno se guía por su propio método. El autor indígena con autonomía propondrá otro fragmento de educación nacional. El que busca, encuentra. Puede ser que no encuentre “lo que debe” o lo que busca, pero encontrará algo nuevo, una nueva relación con lo que le interesa. Es el descubrimiento y la práctica de nuestra propia capacidad intelectual la que nos garantiza el único universal político: la igualdad.

V. Quinto: No apostar por los nuevos

La educación no debe jamás considerar el estado presente de la especie humana sino la idea de la humanidad en lo que ella

tiene de mejor. La esencia de la educación es la natalidad.

El fenómeno diario del nacimiento de un nuevo ser plantea el objetivo de la educación. De hecho, se le educa para que en el futuro, este nuevo ser, construya un nuevo mundo, diferente y mejor al que conocemos. El problema surge cuando la educación busca que los jóvenes se sientan “contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos” (Programa Sectorial de Educación:s/p), como pretende el programa sectorial de educación. La crisis en la educación sobreviene cuando se integra a los nuevos al mundo de los viejos y se pretende que aprendan de ellos cómo vivirlo y darle continuidad.

Por otro lado, el pragmatismo que conforman los programas educativos, donde se sustituye el aprender por el hacer, persiga una educación pobre para un mercado laboral de bajas expectativas.

La esperanza en el nuevo tiene que ver con la educación, pero con una educación que medie entre el nuevo y lo viejo. De esta manera, educar en lo que sí sabemos, en cómo ha sido hasta hoy el mundo que compartimos, pero dejar a los nuevos que encuentren nuevas formas de vivir juntos. En otras palabras: Enseñar cómo ha sido el mundo pero no cómo vivirlo.

En este contexto: ¿Es posible la educación intercultural?

El discurso educativo en México ha contribuido a la indefinición propia de los sujetos. La propuesta educativa oficial, si bien se ostenta como única, es un fragmento de discursivo que ha dejado fuera las otras visiones. Dicho discurso se presenta monolítico desde la política educativa oficial. Ha sido una propuesta con variantes moderadas, pero única. Desde el inicio, su objetivo ha sido construir una nación homogénea.

Los indígenas, en esta propuesta, por una parte se ven como obstáculo para la unidad nacional, por lo cual se ha construido una educación paralela y compensatoria para integrarlos al proyecto nacional. Se incorporan algunos contenidos indígenas pero los elementos de inclusión en el concepto educativo del Estado-Nación no son, claramente, los que ellos escogerían si se les consultara. Por otra, lo indígena suele aparecer para nombrar a un grupo genérico, es decir, sin diversidad notoria al interior. Todos los indígenas del país son iguales. Todos opinan lo mismo. Todos hacen lo mismo.

Las estrategias culturales de gran difusión refuerzan esto. Por ejemplo, las políticas editoriales para jóvenes, han mostrado sus límites para fomentar aspectos fundamentales de las relaciones interculturales como son el reconocimiento del otro (en su diversidad), el respeto al otro, el diálogo, los acuerdos, los pactos y la tolerancia.

La oferta editorial mexicana en el rubro de la educación intercultural, en particular, suele adolecer de esto. Aún cuando el discurso Intercultural pretende una innovación en el tipo de relaciones existentes entre los muchos diversos en el país, la manera de abordarlo desde la educación refuerza una relación de poder desigual: la del docente-alumno, con la agravante de que, en los textos interculturales, el docente pertenece a un grupo étnico y el alumno a otro. Se trata, pues, de un discurso que, pudiendo ser nuevo, por plantear la igualdad y el respeto, se invalida al ser puesto en formas viejas, las formas educativas de sometimiento.

¿Cómo podríamos liberarnos de ese peso impositivo?
¿Cómo se podrían crear textos distintos, es decir, no monolíticos sino dialógicos? ¿Cómo hacerle para que no se imponga una de las dos voces, la indígena o la no-indígena, en el planteamiento intercultural pretendido en un texto educativo? ¿Cómo poder negociar el concepto mismo de autoría? ¿Qué acarrea la voz indígena? ¿Y qué implica la voz occidental?

La propuesta entrecultural

En el libro *Entre voces...Fragmentos de educación entre-cultural* (Corona Berkin, 2007), proponemos lo siguiente: el punto de concordancia entre todos estos distintos es el de la convergencia en un espacio público, un espacio común en donde debemos participar. En este espacio común se considerarán tanto la entidad étnica como la entidad política: la entidad étnica nos permite enfatizar nuestras diferencias, la entidad política nos exige hacernos visibles, es decir, exponernos desde lo que somos en la búsqueda de acuerdos con los otros para convivir.

Esta exposición no es absoluta, sino siempre parcial, acorde a lo que es necesario para presentar la propia postura sobre algo. No voy a exponer todo lo que soy; sólo mi derecho a practicar la educación que quiero, por ejemplo. Se expone mi postura religiosa, en todo caso, y nada más. Expongo entre-partes más para ponerlas a discusión con los otros. Por eso se habla de “entrecultural” en vez de “intercultural”, pues se dialoga desde aquellos elementos que exigen un acuerdo.

Lo que se hace necesario para la construcción de este espacio público es comunicarse. No se trata de dominar una misma realidad, ni tener los mismos conocimientos, ni comportarse del mismo modo, ni hacer la misma cosa, sino simplemente saber y poder transmitir lo que soy y lo que quiero, a la par de saber escuchar y dialogar. Este reto comunicativo conlleva el planteamiento de otro tipo de “educación”: una encaminada a reconocer la imagen que uno quiere transmitir de uno mismo, la estrategia, el medio, el contenido, la claridad, la intención, etcétera, y a

partir de ese reconocimiento, vendría la exposición, el diálogo y la transformación.

La tarea de *Entre voces* fue la de construir una biblioteca de textos, que escritos en español y wixárika⁶, mostraran no sólo su diferencia lingüística, sino las formas distintas de nombrarse y nombrar una realidad. Se buscó un espacio en el que los wixáritari, en particular, pudieran nombrarse a sí mismos, como ellos desean, frente a su comunidad y frente a la población mestiza mayoritaria. Este lugar fue un seminario-asamblea dedicado a la construcción de los libros⁷. En él participaron 10 indígenas wixáritari elegidos por la comunidad y 10 profesores mestizos especialistas en los temas educativos. El resultado fueron 10 textos bilingües y desde las dos visiones educativas (wixárika y mestiza) para jóvenes de secundaria. Posteriormente, se editaron en el libro *Entre voces...Fragmentos de educación entre-cultural*.

El intercambio cara a cara entre todos los participantes mostró la necesidad de contextualizar los textos y argumentarlos para la comprensión del grupo distinto. De esta manera, los textos fueron escritos y re-escritos varias veces a partir de las sugerencias de los participantes. Más que proponer un autor para los textos, se intentó que cada grupo aportara la información de fondo para una comprensión más completa de cada visión. De esta manera, los dos grupos discutieron los temas, llegaron a ciertos acuerdos, solucionaron ciertas diferencias y no superaron algunos conflictos. A diferencia de una perspectiva intercultural donde se busca la tolerancia a la diferencia, en este lugar se reconocieron formas de interacción entre indígenas y no indígenas que no siempre fueron armónicas y en pocos casos y frágilmente, dialógicas.

Este trabajo se explica a partir de una intención teórica. El eje que define este proyecto educativo tiene que ver con la forma de enunciar lo propio y desde el lugar propio. Así, se desprende de una reflexión política del lenguaje, donde se señala que la discriminación no surge de la existencia de una diferencia, sino por el contrario, la discriminación y el racismo preceden y definen la diferencia en el proceso de nombrarla. Joan W. Scott (1995) argumenta que la diferencia y las características que se señalan como distintas en las identidades diferentes se producen por la discriminación, un proceso que establece la superioridad, la tipicidad y la universalidad de algunos en términos de la inferioridad, atipicidad o particularidad de otros.

En el caso indígena, desde una posición ingenua, se podría pensar que la discriminación surge de unas diferencias inmanentes que son raciales, culturales, históricas, etc. De hecho, los multiculturalistas, con esta visión, reclaman tolerancia y visibilidad para los que son “naturalmente” diferentes.

⁶ Los wixáritari (plural de wixárika), habitan en los estados de Jalisco, Nayarit, Zacatecas y Durango, organizados en 3 grupos (San Sebastián, Santa Catarina y San Andrés) en un territorio de 4 100 km², de los 90 000 que reclaman como tierras propias. El 3 % son tierras de cultivo, 44% pastizales y el 52% boscoso. Monolingües en wixárika son el 15.5% de los cuales hombres son el 9.9% y mujeres el 20.8%.

Se rigen con un doble sistema político: el que responde a las autoridades tradicionales y el que responde a las leyes estatales y federales mexicanas. Es una práctica común que el sistema de justicia se deje en manos de las autoridades tradicionales “mientras no haya muertos”, en estos casos interviene la procuraduría de justicia del estado. También intervienen en las elecciones estatales y federales mediante el voto individual y secreto.

La población mexicana conoce poco la cultura de este pueblo y más bien reconoce la imagen que los medios masivos han construido. Nuestro proyecto ofrece la expresión propia sobre algunos temas actuales. »

Entre voces es un libro que intenta contribuir al cambio de los términos en que se suele dar el diálogo entre los distintos en el espacio político. Los términos que se busca cambiar son los nombres, esta vez narrados desde la voz de los actores. Es decir, llamarse wixaritari desde su propia concepción de temas como la belleza, la justicia, el trabajo, la salud y su “propia” historia de México. Por otro lado, en esta propuesta también se buscó desplazar la “universalidad” de la epistemología moderna para hacer lugar a una gnoseología múltiple, enmarcada por los nombres con los que se desea ser nombrado y desde una visión propia de los colonizados indígenas y mestizos.

La metodología que se siguió para la ejecución de la autoría del libro es, por mucho, responsable de esta contribución. Nos queda claro que el diálogo entre los diversos autores de *Entre voces* es lo que gestó el espíritu del proyecto editorial. Enseñar a nombrarse, a presentarse, a definirse y a dialogar en el espacio público, solo se puede a partir del mismo ejercicio de hacerlo, generando con ello nuevos procesos y dinámicas de diálogo entrecultural.

La experiencia de *Entre voces* permitió tener claro:

- *La postura de cada voz*
- *Un posicionamiento de todas las voces al mismo nivel*
- *La emulación de un espacio de discusión, tal como el espacio público*
- *La posibilidad de evidenciar el proceso de negociación en la autoría y en el diseño didáctico*

Y no es que la metodología de *Entre voces* sea la única vía para pensar en autorías distintas para la Interculturalidad, pero sí es la muestra de que procesos distintos traen resultados distintos. Lo que urge en el tratamiento de la diversidad es, precisamente, procedimientos distintos. Eso es lo que incita el proyecto de *Entre voces*.

Bibliografía

Corono Berkin, Sarah (2007): *Entre voces. Fragmentos de educación entrecultural*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Pérez Daniel, M. R. (2008): *El Discurso Intercultural en Tres Textos Educativos Mexicanos Contemporáneos: Análisis de las Unidades de Sentido*. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Educación. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Programa Sectorial de Educación, Secretaría de Educación Pública 2007-2012.

Público-Milenio, México D.F., 12 de febrero 2008.

Rancièrè, Jacques (1995): “Politics, Identification and Subjectivization”, en John Rajchman (ed.), *The Identity in Question*, New York: Routledge.

Scott, Joan W. (1995): “Multiculturalism and the Politics of Identity”, en John Rajchman (ed.), *The Identity in Question*, New York: Routledge.

Sennett, Richard (1980), “Lo que Tocqueville temía”, en *Narcisismo y cultura moderna*, Barcelona: Kairos

III. Experiencias y Reflexiones de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica

Teresa Valiente Catter

Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina

1. Escenario de evidencias generales

¿Qué resultados tenemos al cabo de 35 años de implementación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Latinoamérica? Innovación pedagógica, perspectiva intercultural y metodología específica en la enseñanza de lenguas en sociedades multiculturales son sus componentes principales. Es una propuesta pedagógica frente a una realidad educativa rural con alta deserción escolar temprana, bajos rendimientos, repetición de grado y extra-edad, y actualmente también una propuesta para el sector urbano-periférico con creciente población originaria (De la Torre, 2003; Xuxo, 2006). La EIB ha contribuido en el reconocimiento de la diversidad lingüístico-cultural en marcos legales; la perspectiva intercultural es lineamiento de políticas públicas y contenido transversal en las políticas educativas; la importancia de la enseñanza de lenguas y del desarrollo de competencias básicas es enfoque curricular. Al respecto el movimiento indígena influye en el desarrollo de conceptos, intervenciones y prioridades con respecto a esta modalidad educativa.

¿Nos encontramos frente a un desarrollo educativo paralelo o de subordinación de la EIB al sistema oficial dentro de un marco político caracterizado por la exclusión social en un escenario global de transhumancia multilingüe-cultural, una evidencia creciente en la vida cotidiana? Hasta hace apenas dos décadas se necesitaba dos o tres generaciones para trascender espacios locales, regionales y nacionales. Ahora es muy estrecho hablar solamente de espacios territoriales; sus límites se diluyen debido al flujo migratorio intenso y la comunicación virtual. Las decisiones son más rápidas frente a demandas e ideales de mejorar las condiciones de vida. No sorprende cuando una joven o un joven de 18 años de una comunidad altoandina o amazó-

⁷ Sarah Corona, Rebeca Perez-Daniel, “Towards a Concept of Interculturality Based on Praxis: The Seminar and the Youth Library”, en *Culture, Language and Globalization, International Association for Intercultural Communication Studies*, EUA, Vol. XV:2, 2006.