

# Índice

1. Se hace camino al andar... experiencias en educación intercultural en América Latina. A modo de introducción, <i>Jesús J. Lizama Quijano</i> . . . . .	7
2. La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe: algunos ejemplos, <i>Ruth Moya</i> . . . . .	29
3. Los hombres y las mujeres del maíz. Educación intercultural para una ciudadanía alterna, <i>María Bertely Busquets</i> . . . . .	91
4. Hacia la reinención de la educación intercultural bilingüe en Guatemala, <i>Luis Enrique López</i> . . . . .	115
5. Transdisciplinariedad: Una mirada para la educación intercultural en latinoamérica, <i>Assumpta Aneas Álvarez</i> . .	153



# 1. Se hace camino al andar... experiencias en educación intercultural en América Latina. A modo de introducción

*Jesús J. Lizama Quijano\**

## I

Los caminos de la educación intercultural en América Latina han sido abiertos a partir del esfuerzo conjunto de infinidad de hombres y mujeres que a lo largo de la historia han luchado por el reconocimiento legal de sus derechos. La educación ha estado presente como una de las demandas principales en esta lucha de los pueblos originarios; no sólo se pide que existan escuelas en donde los indígenas puedan acceder a nuevos conocimientos, sino que las enseñanzas que ahí se transmitan se basen en la experiencia de vida de cada sociedad receptora, en sus concepciones gnoseológicas específicas, y sean transmitidas en la lengua de cada pueblo, es decir, en los mismos códigos a partir de los que el mundo se lee como ordenado.

La exigencia por parte de los pueblos indígenas latinoamericanos de una educación que se imparta de esta manera no sólo tiene que ver con la aspiración legítima de mejorar la calidad de vida de los seres humanos, como tampoco se restringe a la

---

\* Jesús J. Lizama Quijano es doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, 2002). Autor de libros y artículos sobre diversos pueblos indígenas de México. Es investigador de la Unidad Peninsular del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

búsqueda por el descenso de los altos índices de analfabetismo, deserción escolar y reprobación que año con año manifiestan las estadísticas oficiales de cada país de la región. Es cierto que estos elementos se encuentran presentes en la búsqueda afanosa por la creación de un nuevo modelo de escuela, pero no hay que olvidar que el reconocimiento del derecho que asiste a los pueblos indígenas a recibirla en su propia lengua y en sus propios códigos culturales es un signo de avance en la lucha por el reconocimiento del valor de sus culturas. Esto representa una victoria —pequeña, pero increíblemente significativa— sobre una visión discriminatoria asentada en América desde hace ya varios siglos, que minusvalora a los indígenas y a sus culturas.

Este texto abordará de manera breve y general los caminos que van tomando las demandas indígenas en cuanto a educación se refiere, de la forma en que se ha logrado oficializar una propuesta, y las tensiones que en ella se pueden observar. América Latina es muy variado y disímil como para contenerlo en unas cuantas líneas, pero consideramos que las aquí escritas nos permitirán tener un panorama de por qué caminos transita la educación dirigida a los indígenas, quiénes los van trazando y las problemáticas que se encuentran al momento de avanzar en busca de la consecución de los ideales planteados.

## II

Una revisión somera a las estadísticas oficiales de cada país latinoamericano en materia educativa evidencia el largo camino que habrá que transitar para lograr cumplir en el 2015 con el segundo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), el de lograr la enseñanza primaria universal. En efecto, a pesar de los esfuerzos desplegados por los países de la región, sus sistemas educativos evidencian la mayoría de las veces, la imposibilidad de superar añejos problemas

como elevar significativamente la matrícula de las escuelas primarias. México y Ecuador, por ejemplo, han registrado una alarmante disminución de su matrícula entre 1991 y 2006;<sup>1</sup> para los mismos años, Paraguay ha consignado una variación a favor de tan sólo 0,72%. No obstante, países como Brasil, Nicaragua, Colombia y Guatemala muestran registros no sólo favorables sino alentadores; en el último de ellos, por ejemplo, la variación llega al 30,88,<sup>2</sup> lo que indica un crecimiento sostenido de 2% anual en la matrícula de educación primaria (CEPAL, 2008).

No obstante, el incremento no se entendería si no se hace a partir de su contrario, es decir, de los índices de analfabetismo que registran para 2005 países como Nicaragua. Según la misma fuente, un 31,9% de la población de 15 años y más no sabe leer ni escribir; en Guatemala el índice baja a 28,2% mientras que en Bolivia es de 11,7% y en Brasil se sitúa en 11,1%. Los datos del conjunto de países latinoamericanos no es halagador, pues para ese año, el índice de analfabetismo en la región se situó en 9,5% (CEPAL, 2009: 49), es decir, casi la décima parte de la población total no se encuentra en condiciones de poder descifrar los signos que se mezclan entre sí formando palabras, además de que sus pensamientos no podrán ponerlos por escrito. El desarrollo económico y social de las naciones siempre ha estado vinculado a la capacitación para la vida que brinden a sus ciudadanos. Así, se puede inferir que la búsqueda por el desarrollo de los países de la región pasa

---

1. En relación a la tasa neta de matrícula, México ha pasado de un índice de 98,4% en 1991 a 97,75% en 2006, mostrando una variación de -0,66%; por su parte Ecuador, para los mismos años, registra 97,74% y 96,79%, respectivamente, con una variación de -0,95%. Datos sobre Paraguay afirman que pasó de 93,59% a 94,31 de tasa neta de matrícula en la enseñanza primaria.

2. Según la misma fuente, Brasil registra entre 1991 y 2006 un crecimiento de 9,81% en su matrícula de enseñanza primaria, Nicaragua de 19,9% y Colombia de 20,15%.

necesariamente por la solución lo más satisfactorio posible del problema educativo.

La situación educativa de cada país es sumamente compleja y aquí no pretendemos exponerlas, tan sólo indicar que los sistemas educativos creados a lo largo del tiempo manifiestan actualmente su imposibilidad por atender a la población y brindarle elementos básicos que les permitan insertarse en los mercados regionales de trabajo en mejores condiciones que las actuales. Lo que podemos observar en muchos casos es la reproducción de economías de subsistencia, que fijan a la mayor parte de la población analfabeta en espirales de pobreza y marginación.

El panorama educativo en América Latina y el Caribe se vuelve mucho más complejo si miramos la diversidad existente en la región. Según algunos registros, en ella habitan más de 40 millones de indígenas pertenecientes a cerca de 400 pueblos (Del Popolo y Oyarce, 2005). Un problema que se ha dado en los países del área ha sido la negación de la diversidad, un proceso desarrollado a lo largo de la historia y que sólo recientemente ha comenzado a ser revertido. En las últimas décadas los pueblos indígenas han aparecido en el escenario continental como nuevos actores sociales, exigiendo el reconocimiento a su diferencia y demandando espacios políticos a partir de los cuales poder lograr, en mejores condiciones, la sobrevivencia de sus culturas (Iturralde, 1991).

Hacia las décadas setenta y ochenta del siglo XX, los movimientos indígenas en América aparecieron con mayor fuerza en el panorama latinoamericano, construyendo paulatinamente una plataforma de derechos entre los cuales se encuentra, recurrentemente en todos los países, el derecho a una educación impartida en su lengua y transmitida a partir del embone con el proceso de socialización primaria recibido en casa y en la comunidad (Iturralde, 1997: 83). La acción decidida de la lucha indígena propició el resquebrajamiento de los modelos

modernos de nación, basados en la homogeneidad cultural y lingüística y generó, en las últimas décadas del siglo XX y a principios de este milenio, cambios en las constituciones nacionales, en las que se reconoció la conformación multiétnica de los estados (Sierra, 1997: 131).<sup>3</sup> A pesar de este logro todavía hay mucho trabajo por realizar pues, por ejemplo, a nivel micro, las identidades étnicas no son legalmente reconocidas. Muchas entidades y regiones al interior de cada país requieren aún transformar sus constituciones y marcos normativos locales en los cuales la diferencia no sólo se incluya como elemento integrador de su conformación, sino que la diversidad cultural pueda tener espacios propios, legalmente reconocidos, en los cuales reproducirse en circunstancias más favorables que las actuales.

La exigencia indígena por el reconocimiento al derecho a la educación en su lengua podría entenderse fácilmente si miramos nuevamente a las estadísticas en esta materia. En ellas será posible observar que los índices más altos de analfabetismo, deserción y reprobación escolar en los países de América Latina y el Caribe se encuentran entre la población indígena (Del Popolo y Oyarce, 2005). Este ha sido un hecho reiterado a lo largo de los años; por ello, las políticas de integración nacional llevadas a cabo en Latinoamérica, intentaron elevar los índices de eficiencia escolar a partir de diversos métodos. Uno de ellos fue impartir los contenidos escolares en las mismas lenguas indígenas, empleándolas como elementos de castellanización. No obstante, esto no pudo aminorar los porcentajes negativos a los que anteriormente hacíamos referencia. Aun más, en algunos países, como en México, el promedio de aprobación consignado para las escuelas en las que se imparten los con-

---

3. Para el caso de la reforma a la constitución colombiana puede verse a Pineda (1997), quien hace un balance de este proceso.

tenidos en las lenguas maternas resulta ser más bajo que el de las escuelas hispanohablantes, incluso de aquellas situadas en regiones indígenas (Lizama, 2008a: 110).

**BRECHA DE ESCOLARIDAD ENTRE INDÍGENAS  
Y NO INDÍGENAS EN CINCO PAÍSES LATINOAMERICANOS**

	Promedio de años de escolaridad		Brecha
	No indígenas	Indígenas	
Bolivia	9,6	5,9	3,7
Ecuador	6,9	4,3	2,6
Guatemala	5,7	2,5	3,2
México	7,9	4,6	3,3
Perú	8,7	6,4	2,3

FUENTE: IESALC (2007: 133).

Las estadísticas evidencian que la educación dirigida a los indígenas resulta inoperante. ¿A qué se debe esta situación? A esta pregunta podemos responder que la educación brindada a los miembros de los pueblos originarios en América ha mostrado a lo largo del tiempo tener un papel protagónico dentro de los procesos de cambio y aculturación. Las ideas sobre las que se ha basado el sistema educativo de los países del área han respondido a las preocupaciones de cada época, a ideologías dominantes y a la forma en que estas conciben el desarrollo de sus entidades. Sujetos de políticas educativas diseñadas a partir de puntos de vista que a veces se han confrontado entre sí—como la segregación y la integración de los pueblos—, los indígenas latinoamericanos han sido ajenos a la forma en que los programas educativos se han estructurado a lo largo del tiempo, y han experimentado en ese lapso una fractura entre lo aprendido en la casa y la comunidad y lo adquirido en la escuela (Lizama, 2008b).

La educación a la que tienen acceso muchos pueblos indígenas no permite el embone entre los dos niveles del proceso de socialización por el que todo individuo pasa para poderse desarrollar íntegramente. La socialización primaria se desarrolla en el seno de la familia y de la comunidad. En ella se adquieren los conocimientos básicos de la cultura propia, se aprehenden paulatinamente las características peculiares de la sociedad en que se ha nacido a tal grado de poderse reconocer como parte de ella al compartir con el resto de los miembros un lenguaje y una misma forma de leer la realidad social. Por su parte, la socialización secundaria desarrolla las potencialidades del individuo y lo inculca a adquirir saberes particulares del mundo en el que está inmerso. Estos procesos se llevan a cabo uno embonado con el otro, sin violencia simbólica de por medio pues se realizan siguiendo las pautas culturales de la sociedad en que se desenvuelven las personas. En el caso de la escuela, como parte de la socialización secundaria, esta se ha realizado históricamente a través de una serie de elementos distintos de la experiencia cotidiana, como son la lengua a través de la que se imparten los conocimientos y se enseñan las destrezas. Así, el individuo muchas veces no aprehende lo expresado en el aula simplemente porque no logra comprender el significado de las palabras que escucha.

A pesar de que en muchos países se han desarrollado programas educativos para los indígenas, en las que los contenidos son impartidos en las lenguas maternas, el objetivo mismo que ha dirigido su construcción ha estado enmarcado dentro de las políticas de integración nacional y, por ello, dichos programas han sido empleados como parte de un proceso de castellanización y transmisión de valores que los estados nacionales consideran importantes. La lucha indígena por el reconocimiento al derecho a una educación en su lengua y basada en su cultura ha pasado necesariamente por la crítica a estos sistemas educativos y por su replanteamiento,

evidenciado en un sin número de propuestas emergidas por toda Latinoamérica.

### III

En los últimos años, los pueblos indígenas han aparecido como nuevos actores sociales dentro de los escenarios nacionales; sin embargo, la realidad nos indica que calificarlos de «nuevos» configuraría hasta cierto punto una imprecisión, pues son los mismos indígenas que históricamente han existido al interior latinoamericano; lo nuevo es el redescubrimiento que se ha hecho de ellos así como el proceso de renovación de las identidades étnicas,<sup>4</sup> eventos cuyas génesis no rebasan los 50 años. En efecto, lo que ha caracterizado a los países latinoamericanos ha sido la diversidad cultural y lingüística en ellos presente, que a partir de los procesos de conquista y colonización pasó a ocupar, dentro de la jerarquía social, una posición de subordinación frente a las hegemonías europeas y criollas. Las políticas de segregación aplicadas por la Corona española, en su relación con los habitantes originarios de América, estuvieron basadas en un conjunto de ideas que veían al indígena y a su cultura como inferiores. No en vano, la ideología de la conquista tuvo como soporte principal la teoría aristotélica de la servidumbre natural (Zavala, 1972), legitimando con ello una manera específica de interacción entre europeos e indígenas, en donde a los segundos, al ser reconocidos como tales, se les asignaba un estatus que les confería una posición subordinada dentro de la relación social.<sup>5</sup>

---

4. Estos procesos, como dijimos anteriormente, terminaron confluyendo en la creación de organizaciones indígenas y en el surgimiento de movimientos sociales a partir de los cuales se buscaba el reconocimiento de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas.

5. Véase el trabajo de Hanke (1974), para ahondar en las discusiones que se dieron en el seno de la Corona española en torno al empleo de esta doctrina aristotélica, y la forma en que se aplicó a los indios americanos.

La independencia política de los países latinoamericanos no revirtió la condición subalterna de los pueblos originarios sino que propició que esta se acentuara, como consecuencia del modelo adoptado para la construcción de los estados nacionales modernos, en el cual territorio y cultura debían correlacionarse. Por ello se apostó por la creación de países homogéneos y en algunos casos se buscó la paulatina extinción de los pueblos indígenas y la creciente creación de una sociedad mestiza poseedora de una sola lengua y cultura, que conjuntara los ideales de las élites liberales locales. En todos los países la educación y, más concretamente la escuela, jugó un papel fundamental en estos procesos de construcción nacional.

En México, por ejemplo, uno de los defensores más destacados del mestizaje del siglo XX fue el filósofo José Vasconcelos, quien propuso la creación de una nación única a partir de la asimilación e hispanización de los indígenas por medio de la mezcla racial; de esta forma se pretendía lograr una sola identidad nacional, la del mestizo, que habría de guiar el destino del país. Vasconcelos no sólo formuló este tipo de tesis sino que inició su implantación. Al estar al frente de la Secretaría de Educación creó escuelas rurales en todo el país, en cuyas aulas se transmitían los valores fundamentales de la nación mexicana y se enseñaba el castellano como la única lengua posible de ser hablada en el país (Hernández, 1993).<sup>6</sup>

Las políticas integradoras que buscaban la negación de la diversidad existente en cada uno de los países del área propiciaron, a la vez, que el indígena y su cultura fueran objeto de estigmatización y minusvaloración por parte de la sociedad no

---

6. En estos procesos de construcción nacional, la violencia física y simbólica jugaron un papel importante. Véase a Miguel Bartolomé (1993) para tener una idea de la forma en que se desarrolló esta pretendida homogenización del territorio nacional, a partir del ejemplo de una de las entidades federativas con mayor población indígena.

indígena (Warman, 1970). Así, los miembros de los pueblos originarios de América, en la mayoría de los casos, como parte de su identidad asignada condensaban un conjunto de valores negativos que sería necesario superar para lograr la tan ansiada unidad cultural (Bonfil, 1989), un proceso que fracasó al paso del tiempo, tal como lo demuestra la vigencia de las culturas indígenas latinoamericanas, hoy tenidas en muchas regiones como parte de las identidades nacionales.

Lo que no se transformó de la misma forma y al mismo tiempo fueron las relaciones asimétricas que la sociedad dominante históricamente ha entablado con los pueblos indígenas. Las formas de ver y de pensar se construyen socialmente (Berger y Luckmann, 1998) y cada época posee las suyas propias, que cambian a través del tiempo, dependiendo de la convergencia de otros factores ideológicos y sociales (Mannheim, 1997). Esta es una de las causas por la que los indígenas son vistos de una manera desigual en muchos países latinoamericanos, y aunque a lo largo del siglo XX se hayan vivido intensas transformaciones en el panorama social y económico de la región, la discriminación cultural sigue vigente como vigente es la cultura de los pueblos originarios del continente y su relación con los índices de pobreza y marginación. En la actualidad, en Latinoamérica la discriminación cultural es una realidad innegable, la forma de ver y relacionarse con los pueblos indígenas se conduce muchas veces por los cauces en que históricamente se ha hecho; las transformaciones hacia una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias, donde la interacción entre sus miembros se desarrolle de forma equitativa es todavía un programa a largo plazo. Por ello, los logros del movimiento indígena, por más pequeños que pudieran parecer en algunos casos, son en realidad grandes avances en la lucha por la construcción de una Latinoamérica respetuosa de y solidaria con su diversidad.

En este contexto enmarcamos la discusión sobre la educación intercultural, una propuesta que se ha venido generando

en los países del área en los últimos años y que se relaciona, precisamente, con las condiciones en las cuales se lleva a cabo la interacción social. La interculturalidad, tal como lo plantean García y otros (2007: 90) es posible entenderla como el conjunto de procesos generados por la interacción entre diversas culturas, en una relación de intercambios recíprocos. Esta interacción se desarrolla en el marco de un espacio común compartido. La interculturalidad propone, en teoría, el reconocimiento, respeto y comprensión de los miembros de cada una de las culturas hacia las otras. Se busca con ello un diálogo cultural, es decir, poder avanzar en la comunicación y comprensión.<sup>7</sup> Las dimensiones de la interculturalidad abarcan todos los aspectos posibles, como el político, el sanitario o el educativo.

Sobre este último debemos indicar que no es nuestro objetivo hacer aquí un recuento de la forma y desarrollo de esta propuesta,<sup>8</sup> baste señalar que «educación intercultural» es una noción que posee diversas acepciones, según el contexto en el que se emplee.<sup>9</sup> En países europeos, por ejemplo, se refiere a la manera en que el sistema educativo busca adaptarse a una compleja realidad social producto, principalmente, de la llegada masiva de inmigrantes procedentes de otros continentes, con culturas y formas de vida, en ocasiones, diametralmente

---

7. Sobre la noción de interculturalidad se ha generado una extensa bibliografía. Remitimos para una revisión general de la cuestión a los siguientes textos: Besalú (2002: 43 y ss), Jordán (1998: 26-44), Olivé (2004) y Dietz (2003), entre otros.

8. Remito a los interesados a la lectura de Matthias Abram (2008: 14-37), donde se presenta de manera concisa un panorama general de la cuestión en América Latina. Por su parte, es altamente ilustrativo el estudio de López y Küper (1999), quienes en uno de los segmentos, hacen un recuento histórico del devenir de la educación dirigida a las poblaciones indígenas en Latinoamérica.

9. Rafael Pulido (2005, citado en Besalú, 2006: 75), indica que no es lo mismo plantear el problema de las relaciones interculturales en sociedades poscoloniales que en el interior de las grandes sociedades coloniales del pasado. En ese sentido es que aludimos a las diversas acepciones de educación intercultural.

diferentes (Llevot y Garreta, 2006: 10, Besalú, 2006: 75).<sup>10</sup> A partir de una educación intercultural se pretende formar en los discentes una competencia cultural madura, en otras palabras, un bagaje de aptitudes y actitudes que los capaciten para funcionar adecuadamente en las sociedades multiculturales y multilingües (Jordán, 1998: 47).

Para el caso de América Latina, López (2001) ha indicado que la emergencia de las nociones de interculturalidad y de educación intercultural estuvo estrechamente relacionada con la problemática indígena. En efecto, a partir de los años ochenta, como hemos mencionado, el movimiento indígena comenzó a incluir dentro de sus reivindicaciones el derecho a una educación impartida en su lengua. Si bien desde años anteriores países como México llevaban a cabo programas de educación bilingüe dirigidos a poblaciones indígenas, el fin último que estos perseguían era la castellanización, pues respondían a una concepción de construcción de un modelo particular de nación, en donde las diferencias debían ser integradas. La lucha indígena exigía no sólo una educación en su propia lengua sino respetuosa de su cultura. De esta forma, en varios países del área se comenzaron a implementar programas con enfoque intercultural, dirigidos a los pueblos indígenas, aunque en muchos casos sólo fueron una traducción de programas oficiales que incluyeron algunos puntos sobre cuestiones culturales locales.

La demanda por una educación en la propia lengua, que logre el embone entre los dos tipos de socialización por los que cada individuo debe transitar, ha llevado a la generación de experiencias diversas realizadas por los mismos interesados

---

10. Véase como ejemplo el ensayo de Palaudàrias (2006: 19-38), quien afirma que el término se ha empleado más para referirse a los inmigrantes de países pobres que a otros grupos culturales, y presenta la problemática que se vive en Cataluña.

y por personas solidarias con la causa indígena.<sup>11</sup> Lo intercultural, por tanto, vendría a ser un en un momento, las adecuaciones de la currícula escolar a los contextos sociales y culturales propios de los pueblos indígenas. El énfasis ha recaído en esta vertiente, y es posible observar que se deje de lado o descuide el enfoque intercultural para segmentos no indios demandantes de atención educativa. Por ello es posible que en la vida diaria puedan confundirse educación intercultural y educación indígena, aunque se ha dicho que ambos términos no son sinónimos (Abram, 2006). El problema que encierra la posible confusión de conceptos es llegar a pensar que lo intercultural en educación solamente vendrá a ser lo dirigido a los pueblos indígenas, exentando de ello al resto de la población latinoamericana. En las sociedades plurales si se busca romper el cerco del etnocentrismo, avanzar en la educación incluyente, desterrar viejos fantasmas de discriminación cultural y procurar el respeto a la diversidad, se requiere de una educación intercultural dirigida a todos y no sólo a unos cuantos.

#### IV

La amplia bibliografía que se ha escrito en relación a la educación intercultural obliga a preguntarse ante un nuevo libro ¿Por qué es importante hacer una presentación de la problemática latinoamericana? ¿Qué espacio analítico se pretende llenar? ¿Qué se aporta? Inicialmente este libro surgió como una puesta en común de experiencias diversas presentadas en mesas de trabajo, en el marco de las II Jornadas de Educación Intercultural Bilingüe llevadas a cabo en la ciudad de Mérida, México, en el año de 2009. En ellas, colegas de diferentes paí-

---

11. Véase, por ejemplo, a Trapnell, Calderón y Flores (2008).

ses expusieron realidades observadas, formas de llevar a cabo la educación intercultural, así como los problemas tenidos en la implementación y desarrollo de los programas educativos. Lo compartido en Mérida permitió que un grupo de participantes, impulsados por el Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural (CCDR) de la Universitat de Lleida, a través de la Red Internacional de Investigación en Educación y Educación Intercultural Bilingüe (RINEIB), auspiciada por el propio CCDR, reflexionara con más detenimiento sus trabajos y pudieran estos finalmente ser conjuntados en un libro que abordara la temática.

Sabemos que lo que el lector encontrará en las páginas siguientes no es algo novedoso. Lo que leerá es posible que lo haya escuchado repetidamente. Sin embargo, si las cosas se repiten significa que es importante recordarlas. Aún más, si se reiteran es porque la realidad no ha cambiado en mucho y, por tanto, seguir insistiendo en la presentación de problemáticas manifiesta que estas importan y que buscamos con ello incentivar la discusión a fin de lograr su solución. Por eso, este libro tiene como fin *a)* presentar un panorama de la situación de la educación intercultural que se desarrolla en Latinoamérica, a través de la pluma de Ruth Moya, *b)* referir algunas experiencias que se han realizado en varios países para lograr una educación de calidad y pertinente, construida con la participación activa de los mismos pueblos y organizaciones indígenas y que permita la adquisición de competencias para la vida, como se observa en los trabajos de Luis Enrique López y María Bertely y *c)* buscar nuevos caminos metodológicos para la implementación de una educación intercultural efectiva, como Assumpta Aneas manifiesta.

Si hay un aporte en este libro este sería la insistencia que se hace por seguir dialogando sobre el tema, por volver a señalar problemas antiguos cuya solución no sólo nos atañe a todos sino que nos apremia. La educación intercultural si bien ha

constituido un logro importante para los pueblos indígenas latinoamericanos no por ello es algo acabado, todavía queda mucho camino por recorrer y este libro viene a ser tan sólo un espacio de reflexión que, confiamos, nos ayude a continuar abriendo brechas y vías para la interculturalidad en América Latina.

Iniciamos con el trabajo de Ruth Moya, quien presenta la manera en que se ha desarrollado la educación de jóvenes y adultos. Su ensayo es altamente ilustrativo en la medida en que ofrece un panorama de la situación social de América Latina y el Caribe que sirve como contexto para comprender las problemáticas que en cuestiones educativas se presentan en cada país de la región. Los datos aportados por Moya no son halagadores, y permiten suponer que a pesar de los compromisos pactados por los diversos estados en el marco de acuerdos internacionales, como la Educación para Todos (EPT) o los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), estos, al menos en cuestiones educativas, serán difíciles de lograr para algunos países.

Después de una exposición amplia sobre la situación, Moya retoma los apuntes realizados en sus recorridos por Latinoamérica y junto con otra información disponible se da a la tarea de presentar el caso de siete países (Guatemala, Honduras, Nicaragua, Perú, Ecuador, Bolivia, México), a fin de poder observar a detalle cómo se han dado los procesos de alfabetización dirigidos a la población juvenil y adulta. La exposición que realiza permite, además, ver las semejanzas y diferencias de cada uno de los casos presentados, mismas que expone al final de su ensayo.

Continúa, en orden, el capítulo que María Bertely titula «Los hombres y las mujeres del maíz. Educación intercultural para una ciudadanía alterna», en donde expone las experiencias tenidas en un trabajo de investigación en co-labor con maestros indígenas del estado mexicano de Chiapas. A partir

de la noción de «interculturalidad como conflicto entre tipos culturales», que se acuña a partir de su pertinencia política expone la posibilidad de identificar rasgos positivos de sociedades indígenas que cuestionen los aparentes beneficios derivados del mundo urbano y moderno, a fin de poder construir *Otra educación ciudadana*. Por ello se pregunta: «¿cómo educarse para ejercer *Otra ciudadanía*, sustentada en el ejercicio pleno de la autodeterminación y la autonomía por derecho?». Una cuestión a la que se dará respuesta a través de talleres de interaprendizaje vivencial, inductivos e interculturales que dieron por resultado un modelo alternativo de educación ciudadana es «que, sin desconocer el pacto político nacional, lega a México y al mundo *Otra* manera de vivir la democracia y la ciudadanía».

El trabajo de Bertely se encuentra basado en la propuesta política y pedagógica de Jorge Gasché, que considera que los conceptos vinculados con el ejercicio de una ciudadanía diferenciada poseen, muchas veces, un carácter idealista y abstracto. En ese sentido, los resultados de su investigación distan de ser los tradicionales de los antropólogos, porque más allá de reportes y análisis de realidades vividas, aquí lo fundamental se encuentra en el hecho de poder realizar una praxis antropológica alterna y descolonizadora, que implique la suma de esfuerzos de todos los implicados y con ella construir modelos sociales incluyentes y solidarios. La labor emprendida por Bertely y los maestros indígenas de Chiapas les permite afirmar que es posible transitar de una «nación histórica» a una «proyectada», por medio de un proyecto de ciudadanía activo y solidario.

Luis Enrique López presenta el ensayo «Hacia la reinención de la educación intercultural bilingüe en Guatemala». Inicia con el contexto en el que se desarrolla la educación bilingüe bicultural en ese país y presenta las principales problemáticas detectadas que influyen negativamente al incremento

del índice de escolaridad entre los indígenas, como los pocos años de enseñanza bilingüe, el insuficiente compromiso de los docentes indígenas hacia las poblaciones en que laboran, la escasa existencia de planteles formativos que preparen a los docentes en la interculturalidad, o que las propuestas de educación bilingüe no se hayan amoldado a los cambios sufridos en Guatemala en los últimos años, entre otras muchas cuestiones.

López apunta, a partir de las realidades lingüísticas del contexto guatemalteco, las posibles formas de entrada a la EBI: desde quienes hablan únicamente una lengua indígena, pasando por quienes emplean en la vida diaria las lenguas indígenas y el castellano, hasta quienes sólo utilizan el castellano. Plantea, por ello, la necesidad de implementar estrategias diferentes en cada uno de los grupos, que permitan a los discentes incrementar sus competencias orales y escritas. El trabajo de López se convierte en una valiosa aportación de propuestas que incidan en el mejoramiento de la educación intercultural para todos y, sobre todo, de la educación intercultural y bilingüe. Los trece planteamientos expuestos se basan principalmente en su experiencia como investigador y conocedor profundo de la realidad educativa latinoamericana en general y guatemalteca, en particular. Para Luis Enrique López, «un contexto como el guatemalteco no da para soluciones únicas y homogéneas como las que siempre se buscó construir en este país. Sólo así se trascenderá hacia una visión de la diversidad como riqueza y recurso».

El último ensayo contenido en este libro es el de Assumpta Aneas, investigadora de la Universidad de Barcelona. Se trata de una propuesta metodológica que busca presentar el paradigma de la complejidad como marco orientador para comprender las sociedades pluriculturales, y la transdisciplinariedad como una vía privilegiada para abordar la educación intercultural. Su propósito es analizar las posibles bondades que el uso de

esta propuesta puede tener en los espacios latinoamericanos y más concretamente en la cuestión educativa. Para Aneas, a partir del paradigma emergente o de la complejidad es posible analizar las sociedades como sistemas que presentan una red de procesos influidos por el contexto en el que se desenvuelven, por ello reitera lecciones anteriores de la teoría de los sistemas: «el todo es más que la suma de las partes», pues cada uno de los segmentos integrantes se encuentran en una relación de dependencia y complementariedad. Lo que se busca aquí es observar una actitud de diálogo entre los componentes, donde cada uno de ellos reconozca la importancia del otro como miembro constitutivo del sistema, del que no puede prescindirse ni desecharse.

En este sentido, Aneas asume que es a partir del reconocimiento de la diversidad y de la forma en que esta se articula como se podrá transitar hacia una educación que respete las diferencias. Estas no son una parte que se pueda cercenar de la realidad latinoamericana, sino que son constitutivas de ella. El trabajo de Assumpta proporciona elementos para repensar las relaciones al interior de las sociedades plurales y poder imaginar formas de interacción más respetuosas y simétricas.

## V

Quiero reiterar algo ya dicho en las primeras páginas de esta introducción: que el hecho de que actualmente podamos observar que en Latinoamérica se desarrolla una educación con enfoque intercultural, en la que participan los miembros de numerosos pueblos indígenas de la región, no ha sido por una concesión gratuita de los estados sino como resultado de una larga lucha en busca de la sobrevivencia grupal y la conservación de los modos de vida propios. En efecto, es resultado de todo un proceso de resistencia cultural iniciado hace ya más de cinco siglos y que tan sólo en los últimos años emergió de

la forma en que actualmente lo conocemos, como un movimiento indígena organizado que exigía el reconocimiento de las diferencias y de los derechos inherentes a todo ser humano.

Ha sido larga la espera por lograr en las aulas espacios propios en donde los pueblos indígenas puedan recrear sus formas de vida y a partir de ellas incluir saberes provenientes de otras tradiciones, como ha sido muy breve el tiempo en que esta experiencia se viene desarrollando. Por ello, la educación intercultural que ahora se ofrece será en corto tiempo objeto de innumerables reformas, de planes que se implementarán como superación de viejos problemas y que podrán plantear nuevos retos. Sin duda, los sistemas escolares no son entes estáticos sino que el cambio y la transformación forman parte de ellos mismos. Lo importante aquí es que dichos cambios puedan ser propuestos por los directamente involucrados, tanto por los pueblos indígenas como por aquellos que son solidarios con su causa. Sólo a partir de un diálogo simétrico, de respeto mutuo, sin caer en esencialismos innecesarios es que se podrá avanzar hacia la comprensión mutua a fin de lograr una verdadera comunicación. Lo contenido en las siguientes páginas son tan sólo algunos ejemplos de esfuerzos realizados en busca de alcanzar estas metas.

## **Bibliografía**

- ABRAM, Matthias (1998), «Lenguas, cultura y educación: Panorama bilingüe intercultural en América Latina», en Fidel Molina (ed.), *Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe*, Lleida, editorial De Paris, CCDR, Col. Sud-Nord.
- BARTOLOMÉ, Miguel (1993), «La represión de la pluralidad. Los derechos indígenas en Oaxaca», en *Cuadernos del Sur*, año 2, n.º 4, mayo-agosto (México).
- BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN (1998), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

- BESALÚ COSTA, Xavier (2002), *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- (2006), «Experiencias de educación intercultural en Cataluña», en Fidel Molina (ed.), *Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe*, Lleida, Editorial de Paris, CCCR, Col. Sud-Nord.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1989), *México Profundo, una civilización negada*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo.
- CEPAL (2008), *Reporte periódico de avance en el ODM2 en América Latina y el Caribe*, en [www.eclac.cl/MDG/noticias/paginas/0/35560/ficha\\_OMD\\_2/es.pdf](http://www.eclac.cl/MDG/noticias/paginas/0/35560/ficha_OMD_2/es.pdf), consultado en enero de 2010.
- (2009), *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*, Chile: Cepal, en [websie.eclac.cl/anuario\\_estadistico/anuario.2009](http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario.2009), consultado en enero de 2010.
- DEL POPOLO, Fabiana y OYARCE, Ana María (2005), *Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio*, Chile: CEPAL, en [www.eclac.org/celade/noticias/paginas/7/21237/delpopolo.pdf](http://www.eclac.org/celade/noticias/paginas/7/21237/delpopolo.pdf), consultado en diciembre de 2009.
- DIETZ, Gunter (2003), *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*, Granada, Universidad de Granada, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- GARCÍA, Alfonso, Andrés CARBAJAL F. y CARBAJAL H., Andrés (2007), *La interculturalidad. Desafío para la educación*, Madrid, Dykinson.
- HANKE, Lewis (1974), *El prejuicio racial en el nuevo mundo*, México, Secretaría de Educación Pública, Col. SepSetentas, n.º 156.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge (1993), «Etnicidad y nacionalismo en México. Una interpretación», en Hernández Díaz, Jorge et al., *Etnicidad, Nacionalismo y Poder. Tres ensayos*, México: Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca.
- IESALC (2007), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 200-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Venezuela: Unesco-IESALC, en [www.iesalc.unesco.org.ve/ojs/index.php/ESS/article/viewFile/23/12](http://www.iesalc.unesco.org.ve/ojs/index.php/ESS/article/viewFile/23/12), consultado en noviembre de 2009.

- ITURRALDE, Diego (1991), «Los pueblos indios como nuevos sujetos sociales en los estados latinoamericanos», en *Nueva Antropología*, Vol. XI, n.º 39 (México).
- (1997), «Demandas indígenas y reforma legal: retos y paradojas», en *Alteridades*, Año 7, n.º 14 (México).
- JORDÁN, José Antonio (1998), *Multiculturalisme i educació*, Barcelona, Proa, UOC.
- LIZAMA QUIJANO, Jesús (2008a), «Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán», en Lizama, Jesús (coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*, México, CIESAS, Col. Peninsular, serie Archipiélago.
- (2008b), «Introducción. Los mayas en la escuela», en Lizama, Jesús (coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*, México, CIESAS, Col. Peninsular, serie Archipiélago.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2001), «La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana». VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de apoyo. Consultado en [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org), diciembre de 2009
- LÓPEZ, Luis Enrique y KÜPER, Wolfgang (1999), «La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 20, mayo-agosto.
- LLEVOT, Núria y GARRETA, Jordi (2006), «La educación intercultural: discursos y prácticas», en Llevot Calvet, Núria (ed.), *Educación intercultural: discursos y prácticas*, Lleida, Universitat de Lleida.
- MANNHEIM, Karl (1997), *Ideología y Utopía. Introducción a la Sociología del Conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- OLIVÉ, León (2004), *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*, UNAM, México.
- PALAUDÀRIAS, Josep Miquel (2006), «Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña», en Llevot Calvet, Núria (ed.), *Educación intercultural: discursos y prácticas*, Lleida, Universitat de Lleida.

- PINEDA CAMACHO, Roberto (1997), «La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia», en *Alteridades*, Año 7, n.º 14 (México).
- SIERRA, María Teresa (1997), «Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas», en *Alteridades*, Año 7, n.º 14 (México).
- TRAPNELL, Lucy, CALDERÓN, Albina y FLORES, River (2008), *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*, Perú, Instituto del Bien Común.
- WARMAN, Arturo (1970), «Todos santos y todos difuntos», en Warman, Arturo; Olivera, Mercedes, et al., *De eso que llaman antropología mexicana*, México, Nuestro Tiempo.
- ZAVALA, Silvio (1972), *Filosofía de la Conquista*, México, Fondo de Cultura Económica.