

REVISTA

VOCES

INTERCULTURALIDAD

ISSN: 2223-3024

1
2014



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala

El Instituto de Lingüística e Interculturalidad (ILI) fue creado en 1986, para promover, coordinar y prestar apoyo a toda actividad relacionada con la investigación lingüística, lingüística de los idiomas mayas, lingüística aplicada, así como temas vinculados con la educación y con los estudios socio-culturales, con un fuerte énfasis en la interculturalidad.

Desde su creación, el ILI se ha concentrado en el estudio de las lenguas mayas por medio de investigaciones descriptivas que han dado como fruto gramáticas y diccionarios de esas lenguas, y ha ayudado a su normalización a través de investigaciones destinadas a la estandarización ortográfica y gramatical. Asimismo, ha trabajado en traducciones de importantes documentos y en la preparación de metodologías y materiales didácticos, tanto para maestros como para alumnos, en materia de educación intercultural bilingüe. Igualmente ha realizado investigaciones de lingüística aplicada a la educación y ha elaborado textos académicos en diversas ramas, especialmente el derecho.

Durante estos 28 años de vida, su proyección ha tenido significativos impactos en la educación intercultural del país, a través de investigación; modelos innovativos de educación; proyección lingüística; recopilación de la tradición oral; programas de becas; carreras universitarias en materia de justicia, salud y educación bilingüe intercultural; sondeos; entrevistas; publicaciones; talleres; cursos; revistas; boletines; entre otros.

Todas ellas, actividades destinadas a contribuir al conocimiento y acercamiento entre culturas y entre pueblos con el anhelo de contar, en un día no muy lejano, con una auténtica cultura de paz, y con una ciudadanía plena y libre de discriminación.

VOCES

Revista semestral
del Instituto de Lingüística e Interculturalidad

Año 9 ● Número 1
Guatemala, enero - junio de 2014

DIRECTORA DE LA COLECCIÓN
Anabella Giracca

CONSEJO EDITORIAL
Carlos Rafael Cabarrús Pellecer, S. J.
Jorge Morales
Ricardo Lima
Amilcar Dávila

EDITORA
Ana María Palma
revistavoces@url.edu.gt

DISEÑADOR DE PORTADA
William González

DIAGRAMADORA
Ana María Palma

RECTOR
Eduardo Valdés Barría, S. J.

VICERRECTORA ACADÉMICA
Lucrecia Méndez de Penedo

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN
Carlos Rafael Cabarrús Pellecer, S.J.

VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA
P. Julio Enrique Moreira Chavarría, S. J.

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO
Ariel Rivera Irías

SECRETARIA GENERAL
Fabiola de la Luz Padilla de Lorenzana

Índice

Presentación ANABELLA GIRACCA	/ 5
Incorporación de saberes ancestrales mapuches en contextos urbanos JORGE SIR C. JAVIER HUECHUQUEO A.	/ 7
Los tarahumaras de Chihuahua en el contexto actual JOSEFINA MADRIGAL LUNA	/ 31
Realidad de la educación indígena en Colombia: retos y desafíos MARTA OSORIO DE SARMIENTO JOSÉ ARLÉS GÓMEZ ARÉVALO	/ 45
La educación indígena en Chiapas. Bases para re-pensar las posibilidades de atención al pueblo tseltal NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES RIGOBERTO MARTÍNEZ SÁNCHEZ	/ 57

Pueblos indígenas en Guanajuato, México / 69

ROSA EVELIA CARPIO DOMÍNGUEZ

GABRIELA CELINA GARCÍA ROMERO

MA. TERESA HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

GRACIELA RAMOS GUERRERO

JOSÉ ALEJANDRO VALADEZ FERNÁNDEZ

La situación educativa del indígena en Venezuela: El
caso de los waraos del estado Sucre / 81

TOMÁS IVÁN FONTAINES RUIZ

YAJAIRA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

RODOLFO MUÑOZ GIL

JOSÉ ÁNGEL VELÁSQUEZ

Hacia una educación con equidad. La realidad de la
Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala / 91

AJPUB´ PABLO GARCÍA IXMATÁ

ANABELLA GIRACCA

La educación del pueblo *Wixáritari*. Inconsistencias
y retos / 117

MARTHA VERGARA FREGOSO

GUILLERMINA RIVERA MORÁN

MARÍA DEL ROSARIO RÍOS AUDELO

Presentación

Sin duda, la mayoría de países de América Latina enfrentan retos similares. Si comparamos las venas de nuestras historias, veremos claramente cómo las luchas de reivindicación de los pueblos originarios han caminado de la mano. Hoy en día, existe una unión muy particular entre los diversos pueblos, capaz de romper fronteras y retornar a su propia naturaleza de unidad. Uno de los motivos de lucha frontal y consecuente de todos aquellos interesados en el desarrollo integral, ha sido la demanda por una educación con pertinencia, respeto a la dignidad y equidad. ¿Han respondido los gobiernos a dichas demandas? ¿Han comprendido los ciudadanos latinoamericanos la importancia que tiene una educación flexible y abierta al pluralismo que nos caracteriza?

En este nuevo número de la “Revista Voces”, que el Instituto de Lingüística e Interculturalidad de la Universidad Rafael Landívar presenta semestralmente con entusiasmo, varios exponentes de diferentes países de nuestro continente, conversan sobre su visión y experiencia en materia educativa para la diversidad. Chile, Colombia, Venezuela, la Amazonía, Guatemala, México comparten los avances y retrocesos en materia educativa. Luego de varios encuentros regionales en materia educativa e interculturalidad, han surgido ideas de alianzas y de intercambios que permitan vernos en un espejo y hacer de ese reflejo un conjunto fuerte y luminoso.

La incorporación de los saberes ancestrales en la educación, parece ser uno de los denominadores comunes, así como hacer del contexto, la plataforma para impartir modelos innovativos que abran caminos francos a las identidades y dignidades de la niñez y juventud del subcontinente. Los retos y desafíos están en re-pensar la educación, con base en diagnósticos serios y profesionales que nos abran la mirada a nuevas posibilidades, con la común convicción de garantizar una educación de calidad y con absoluta equidad.

En esta revista, nos permitiremos hacer un recorrido intercontinental, fruto de un trabajo no solo multidisciplinar, sino diverso en culturas, convicciones políticas y contextos. Poner nuestros pies en esta región diversa, significa abrir posibilidades para un pleno diálogo intercultural.

ANABELLA GIRACCA
Directora

Incorporación de saberes ancestrales mapuches en contextos urbanos

JORGE SIR C.¹

JAVIER HUECHUQUEO A.²

Universidad Arturo Prat, Sede Santiago

1. Antecedentes y caracterización

A partir de mediados del siglo XIX, el estado chileno comienza a expandir sus fronteras norte y sur basándose en la tesis de la soberanía nacional, lo que implicará el sometimiento e incorporación de este pueblo a las imposiciones de los que vencieron en 1881, a los pies del cerro Ñielol, al ejército mapuche concluyendo así con la pacificación de La Araucanía.

En el presente, la población mapuche mayor de 14 años de edad, según el Censo de 2012, se aproxima a las 500 mil personas, distribuidas en las regiones VIII, IX, X y Metropolitana. Pueblo originario vigente que, a la llegada del conquistador español, hacia 1536, ocupaba gran parte del actual territorio nacional desde el sur del río Choapa, IV región, hasta la Isla Grande de Chiloé, décima región en Chile y, en la república Argentina, desde la zona del Neuquen, Bariloche, hasta las pampas australes. Al momento de la irrupción europea, constituía una sociedad cuyos miembros se denominaban en referencia a la ubicación geográfica en donde vivían: Pikunches o gente del norte; Williche o gente del sur; Pewenche o gente del Pewen, en la montaña andina; Lafkenche o gente del mar, de la costa, y aquellos que han migrado a la ciudad, denominados warriache o gente de la ciudad, todos ellos son mapuche.

Población total del país según la adscripción étnica Censo 2002

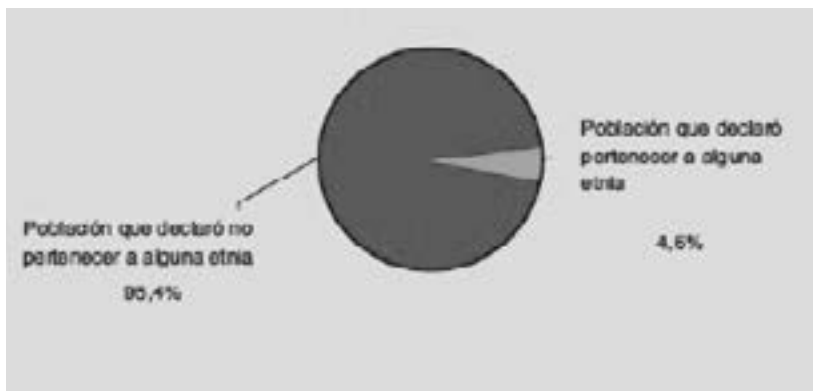


Gráfico No. 1: Población con adscripción étnica (INE, Instituto Nacional de Estadísticas, 2002).

Distribución de la población indígena por regiones (%)

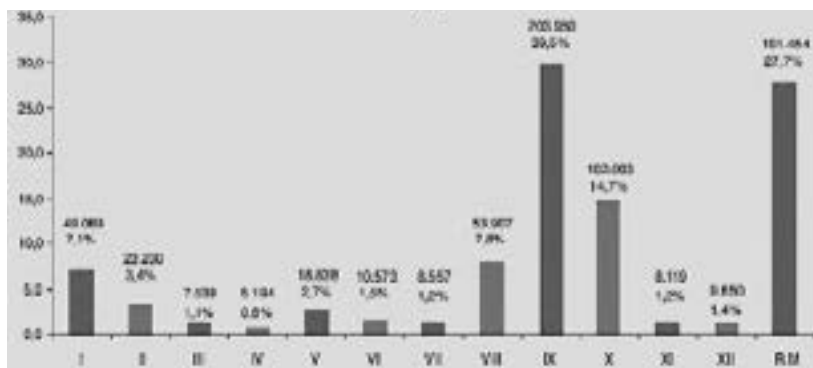


Gráfico No. 2: Distribución población indígena por regiones de Chile (INE, 2002).

En las regiones IX de la Araucanía, X de Los Lagos y XIII Metropolitana se concentra el mayor porcentaje de la población indígena de Chile. “El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura” (Artículo 1, Ley Indígena, N° 19.253, 5 de octubre de 1993). Según las estadísticas oficiales del Censo 2002, se establece que el 4,6% del total de la población chilena pertenece a algún pueblo originario, de estas 692.192 personas, cerca del 80% de ellas vive en zonas urbanas, destacando entre ellas la región metropolitana de Santiago, que concentra más del 30% de personas con pertenencia indígena a nivel nacional.

El Servicio de Salud Metropolitano Sur (Chile), durante el año 2011, ha indicado a través de diversas publicaciones vinculadas al Programa Especial de Salud para Pueblos Indígenas (PESPI), que los procesos migratorios y los actuales asentamientos urbanos indígenas en la ciudad se caracterizan por tener tres categorías socioculturales: migrantes, siendo aquellos que proceden de una comunidad rural, que actualmente se encuentran asentados en la ciudad, manteniendo el idioma y las tradiciones del pueblo originario al cual pertenecen; residentes, aquellas personas que actualmente viven en la ciudad, conservan su idioma y cultura, pero existen consideraciones de retorno hacia su lugar o comunidad de origen; y descendientes, diferenciados de los anteriores ya que corresponden a personas nacidas en la ciudad y a hijos o nietos de migrantes, los cuales generalmente desconocen la cultura de origen y no se vinculan con las tradiciones de su pueblo.

El espacio territorial donde se realiza el presente estudio corresponde a la zona sur de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, la cual está dividida política y administrativamente en 11 espacios territoriales, los cuales se denominan comunas (Buin, Calera de Tango, San Bernardo, El Bosque, La Cisterna, La Granja, Lo Espejo, Paine, Pedro Aguirre Cerda, San Joaquín y San Miguel). Dicho territorio comprende un total de 1.176 km²,³ según el Censo 2002, la densidad poblacional corresponde a 1.175.473 personas, siendo la proyección del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) para el año

2010 de 1.197.807, es decir, un aumento del 1,9% en dicho espacio geográfico.

Comuna	Población indígena	Población total	%
Buín	1.254	63.419	1,98
Calera de Tango	235	18.235	1,29
El Bosque	8.759	175.594	4,99
La Cisterna	1.897	85.118	2,23
La Granja	3.887	132.520	2,93
Lo Espejo	4.260	112.800	3,78
Paine	953	50.028	1,90
Pedro Aguirre Cerda	3.334	114.500	2,91
San Bernardo	8.921	246.762	3,62
San Joaquín	2.399	97.625	2,46
San Miguel	1.628	78.872	2,06
TOTAL	37.527	1.175.473	3,19

Fuente: INE (2002).

En lo que respecta a la estructura de la población indígena en el país, se concentra el mayor volumen en el grupo de edad entre 10-40 años. Esta población es más joven que la población no indígena, especialmente si se trata del área urbana. Las personas mayores de 60 años constituyen el 9,8% de la población indígena, en cambio la población no indígena representa un segmento del 11,4% (Ministerio de Salud, 2011).

2. Características organizacionales

El presente estudio fue realizado con comunidades y organizaciones mapuches pertenecientes a la zona sur de la región metropolitana de Santiago de Chile, que funcionan en diversos espacios asociativos

comunales, a través de la ejecución de proyectos culturales y territoriales provenientes de organismos internacionales, privados, gubernamentales y otros tantos con recursos autogestionados.

Prevaleciendo de sobremanera las actividades vinculadas a productos ancestrales o con pertinencia cultural, revitalizando además aspectos tradicionales que se vinculan a la cosmovisión mapuche, conocimiento de la lengua (*Mapudungun*) y reinstalación de la salud intercultural⁴. Las organizaciones mapuche de la ciudad, en la región Metropolitana principalmente, están caracterizadas por su funcionamiento organizacional que se expresa en la formalización de los organismos de base. Además, por la necesidad de revitalizar una cultura enraizada en el consciente colectivo histórico de sus miembros, producto de lo cual se intenta reconstruir una estructura tradicional ancestral a nivel microsocioal, asimismo, un sistema relacional entre organizaciones con la necesidad psicosocial de integración y aceptación.

Para concluir, se puede indicar que el 100% de las organizaciones sociales indígenas formalizadas ante instituciones judiciales y/o gubernamentales de Chile están constituidas por personas pertenecientes y/o descendientes de personas pertenecientes a pueblos originarios, en cuyos objetivos se indica la revitalización, el rescate y la conservación de las etnias reconocidas en la Ley N° 19.253, conocida como Ley Indígena.

3. Descripción cultural, social y productiva del pueblo mapuche

Sabemos que cada ser humano es único y que a partir del medio cultural en el cual está inserto construye una cosmovisión, desde la cual, a su vez, desarrolla determinadas modalidades de aprendizaje. Esto se manifiesta especialmente en los niños y en las niñas pertenecientes a pueblos originarios, donde se advierte la contraposición entre la rigidez del currículo homogéneo y fragmentado, con la visión holística propia de sus culturas. Las diferencias en sentido, espacio y tiempo marcan un distanciamiento en el aprendizaje y el rendimiento escolar. Coincidimos con J. Cassasus (2010) cuando manifiesta:

En el mundo contemporáneo se exige que las personas tengan competencias modernas, las cuales requieren procesos más largos de desarrollo que incluyen: interpretación, explicación, comparación y construcción. Esto no es algo que se pueda restringir a una visión binaria de una respuesta correcta o una respuesta errada. Es importante que el aprendizaje de conceptos, razonamientos, explicaciones y resolución de problemas estén ligados a materias interesantes ancladas en contextos reales de los alumnos.

Esa forma específica y particular de aprender, desde los aportes colectivos, se ve agravada en la escuela por la aplicación de pruebas estandarizadas, como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que pretende medir la calidad de la educación solamente a través del rendimiento académico en determinadas asignaturas. A los profesores les tensiona la diversidad cultural y de los aprendizajes puesto que postulan que ello sería un obstáculo para los métodos estandarizados y también para la incorporación de los conocimientos. Agregan que los estudiantes no aprenden porque “son mapuches” (profesor de la Escuela Rulo, Nueva Imperial, 2010).

El XVIII Censo Nacional de Población y Vivienda de abril de 2012 indica que la población en Chile es de 17.116.435 habitantes, de los cuales 792.192 personas (4,6%) pertenecen a uno de los pueblos originarios del territorio nacional, destacando el pueblo mapuche con un 87,3 % del total de la población indígena. La población chilena es predominantemente urbana (13.216.121 personas, Censo 2002). Un 14% corresponde a población rural, que se concentra principalmente entre las VI y X regiones, con un 37% de la población rural del país, y doblando en proporción a la población rural del resto de las regiones, al llegar casi al 30%.

El caso de la IX Región de La Araucanía es el más crítico, en la medida en que la población rural es alta (34%) y la indígena rural es significativa (25,4%); ello en parte debería explicar los menores aprendizajes y también los mayores conflictos sociales. Existe un notorio rezago educativo en las mujeres mapuche rurales, las que solamente alcanzan un 72% de alfabetismo y 4,3 años de escolaridad promedio. Los profesores rurales en el país son un 14,07%, siendo los municipales el 81,17% del total de profesores rurales en todos los niveles del sistema. Mientras a nivel nacional se aprecia un

crecimiento de 12.033 profesores, entre 1998 y 2001 (8,92%), los rurales han crecido en 1.021 (5,19%), permaneciendo estables desde 1999 a 2001, con un aumento de únicamente 412 docentes (2,03%) (Williamson, 2004:96).

4. Relaciones Estado chileno y pueblo mapuche

Curivil (2009) sostiene que la cultura y el pueblo mapuche tienen un rol protagónico en la historia de Chile y en la conformación del Estado-Nación. En su ensayo “La territorialidad como poder social en el ejercicio de la autodeterminación Mapuche”, plantea que ya en tiempos pasados, cronistas coloniales incorporaban en diversos textos una visión romántica del pueblo mapuche, donde “desde la historiografía liberal del siglo XIX se ha mirado a los pueblos originarios bajo el prisma racionalista de la dialéctica civilización y barbarie, contraponiendo a la modernidad impulsada desde las fracciones dominantes hacia los demás sectores sociales”. El “atraso” y el nocivo “salvajismo” hacían de los pueblos originarios una imperfección que era necesaria corregir para el buen funcionamiento de un Estado que se presumía moderno, forjado bajo los cánones europeos.

Con posterioridad, las estrategias del Estado chileno se relacionan con la ocupación militar de los territorios ancestrales mapuche, la reducción de espacios tradicionales, que configuran un contexto social, político y económico de dominación, situación que incide e impacta a las estructuras y la vida cotidiana cultural de este pueblo originario. El Estado chileno anexó territorio mapuche a la configuración del espacio territorial nacional, ello a través de diversas acciones reduccionistas, lo que implicó un trastorno trascendental que repercutirá a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad.

5. Cultura mapuche fundada en los principios espirituales

El pueblo mapuche corresponde a una de las diversas “etnias” que el Estado de Chile reconoce como población originaria que se localiza en territorio nacional, a la cual además se le atribuyen diversas características culturales, siendo por lo demás el Pueblo Originario de Chile, que en la actualidad tiene una densidad poblacional mayor a la de otras etnias reconocidas en la Ley Indígena.

Como tal, la cultura mapuche se funda en valores ancestrales y espirituales, en su relación con la tierra y el medio. Ello a través de una estructura social tradicional, una cosmovisión que pone al centro la *Wall Mapu* (universo-territorio) y como producto de ello el nacimiento del mapuche (hombre de la tierra). En razón de ello, es que podemos señalar que existe una concepción integral, holística del hombre con su medio.

Sumamos a lo anterior que es necesario explicitar que existe una relevancia de trascendental importancia respecto a la adquisición del saber y el conocimiento para este pueblo, que se expresa en el *Rakiduam* (pensamiento) y el *Kimun* (sabiduría). Estos dos elementos son los que permiten hablar de una estructura cultural mayor, el *Icrofil Mogñen*, concepto difícil de traducir en el mundo occidental, pero en su etimología se distinguen tres partes: *Icro* que indica totalidad sin exclusión, *Fil* que señala la integridad sin fracción y la *Mogñen* que se refiere a la vida y todo lo viviente, por lo tanto podríamos decir que el *Icrofil Mogñen* se refiere al conjunto del mundo viviente, insistiendo en su unidad.

A la concepción integral, la relación del hombre y la tierra, es que se puede indicar que la estructura anterior es sostenible, producto de una tradición oral fundada en el idioma *Mapudungun* o *Mapuchedungun* (lengua del hombre de la tierra) y que se transforma en el eje fundamental de la memoria histórica de este pueblo, que en la actualidad se caracteriza por una riqueza cultural, tanto material como espiritual, manifestada en la textilería, orfebrería, alfarería, la producción agraria, y un patrimonio ceremonial y espiritual que permanece presente, y que constituye un patrimonio cultural vivo, expresado en *Kimches* (sabios mapuches), poetas y lingüistas que configuran y reconfiguran constantemente los modos culturales de un pueblo que se desenvuelve en los diversos espacios del contexto nacional.

Población indígena y no indígena según línea de pobreza

	Población indígena %	Población no indígena %	Total país %
Indigente	10,6	5,5	5,7
Pobre no indigente	25,0	17,2	17,5
No pobre	64,4	77,3	76,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0

6. Contextualización educativa

América Latina, siendo una de las regiones más desiguales del mundo, enfrenta enormes desafíos educativos, sociales y económicos. Los niveles generalizados de pobreza y las lacerantes desigualdades limitan las oportunidades educativas y de movilidad social de sectores cada vez más amplios de la población. Se suma a esta grave situación la discriminación inherente a las sociedades de la región, que lleva a tratar como inferiores a algunas personas dependiendo del grupo cultural al que pertenecen y de sus características individuales. En el contexto latinoamericano, la reflexión intercultural, como eje de la educación, no se limita a una simple reflexión teórica sino que constituye la base de investigaciones asociadas a una práctica en relación con realidades concretas, como es el caso de la elaboración de programas de educación, en los cuales el bilingüismo y la interculturalidad son los fundamentos de la práctica educativa (Montoya, 1990; Gasché, 1989, 1998, 1999; Godenzzi, 1996). La interculturalidad busca construir relaciones pedagógicas y un diálogo en términos de igualdad, que articulen de manera creativa los diversos conocimientos y los diferentes sistemas de valores.

En América Latina, la escuela oficial es tributaria del modelo occidental. Desde el siglo XIX, la escuela se institucionaliza paralelamente a la constitución de las repúblicas. En el siglo XX, esta educación oficial y los programas de alfabetización se experimentan al implantar sistemas de valores extranjeros a las culturas indígenas, a pesar

de la resistencia cultural y la represión que provocaron, Occidente impuso su visión de mundo, su lengua y su cultura (Montoya, 1990, 1998; Marín, 1992, 1994; Ugarteche, 1999). La educación a partir de la reflexión intercultural y bilingüe constituye el vehículo a través del cual se expresa la canalización de la defensa de estos derechos en África, Asia, en Oceanía, Europa, en América del Norte y algunos países de América Latina (Lipka, J. & Stairs, A.; Rostowski, J., 1973; Teasdale, 1999).

La Educación Intercultural Bilingüe, EIB o EBI, ha ganado en todos los países de América importantes espacios en los últimos años. Desde sus principios, como ensayo modesto de parte de los misioneros, con folletos y abecedarios mimeografiados, hasta su modalidad oficial al interior de los sistemas educativos de los Estados, con maestros y currículos propios. Ha sido un largo camino, afortunadamente bastante bien documentado. Este camino ha sido posible gracias a las luchas de las organizaciones indígenas; sin embargo, no hubiera sido viable sin el apoyo y la ayuda externa de las agencias de cooperación, de los bancos multilaterales y de las ONG. Existe una red intensa de intercambios e información entre los programas, proyectos e iniciativas y, últimamente, entre las organizaciones indígenas.

Las innovaciones que tienen más impacto e influyen también en los sistemas nacionales son las siguientes:

- a) El papel preponderante de la comunidad y de sus saberes, lo que lleva a un currículo más pertinente y con fuertes influencias en la dinamización de la comunidad en el creciente rol atribuido a las comunidades lingüísticas en la administración de la educación, preludio a una descentralización y/o autonomía real regional o local.
- b) La adopción de nuevas didácticas y trabajos de aula más conformes a una pedagogía de reforma, apoyada por el desarrollo de nuevos materiales y un enfoque eminentemente práctico. En el caso particular de Chile, señalamos la Ley 19.253 o Ley Indígena de 1992 y la L.G.E, Ley General de Educación, del año 2009, como herramientas que propenden a lo anteriormente enunciado.

En 1996, el currículo chileno, en su Decreto 40, aprueba los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la educación básica y fija las normas generales para su aplicación. En este Decreto se establece, por primera vez en Chile, el reconocimiento de las lenguas indígenas y se autoriza la readecuación de las secuencias de los OF y CMO para dar paso a la enseñanza bilingüe.

En la actualidad, algunas de las aspiraciones del movimiento indígena subyacentes en la institucionalidad vigente han sido incorporadas en los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación. Sin embargo, estos contenidos se refieren casi exclusivamente al despliegue de un conjunto de elementos culturales más o menos traslapables a los contextos formales, dejando en un segundo plano el desarrollo de iniciativas que promuevan el bilingüismo activo en zonas donde la población indígena es mayoritaria. Otra situación que va en desmedro de la EIB en Chile es que sus esfuerzos se han centralizado en los ámbitos rurales, aunque el mayor porcentaje de población con adscripción étnica es urbana.

A esta situación se suma la de la formación inicial docente en la Educación Superior: salvo los casos puntuales de experiencias universitarias como la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Arturo Prat, a través del Proyecto del Instituto ISLUGA de EIB, que se realiza en escuelas del altiplano con niños aymaras. Actualmente, las mallas curriculares no han incorporado masivamente el tratamiento de la interculturalidad y de la diversidad cultural, lo que en la práctica significa la mayoritaria carencia de docentes con formación intercultural para las escuelas básicas del país. Además, son muy pocos los profesores que hablan o leen algún idioma indígena.

Finalmente, esto incide en que aquellas escuelas que ofrecen la modalidad de interculturalidad apenas se diferencien de las que imparten clases en castellano. Circunstancia a la que se suma un importante factor agravante: como han demostrado algunos estudios de caso, los padres de los niños indígenas prefieren que sus hijos hablen correctamente el castellano y no su lengua nativa (Williamson, 2004:35).

En definitiva, en el Chile actual, las experiencias de EIB generalmente no obedecen a un plan maestro coordinado por la instancia superior en la materia, es decir, el Ministerio de Educación. Al contrario, las experiencias relativamente exitosas a nivel local desarrolladas en zonas con alta tasa de población indígena tienden más bien a orientarse de acuerdo con iniciativas puntuales que se han realizado a partir, por ejemplo, de fondos concursables de los municipios que financian actividades o proyectos que no tienen continuidad ni sistematización y que, por lo general, dejan de realizarse una vez concluidos.

Entonces, de modo preliminar podemos plantear que en estos momentos los planes y programas de EIB más o menos eficaces aplicados en Chile responden, en un número importante, a inquietudes llevadas a cabo por comunidades u organizaciones rurales o de indígenas urbanos, que se enmarcan en el rescate y la preservación de una forma de interpretar sus modos culturales ancestrales, ya sea en la comunidad rural o en la urbe hacia donde han emigrado. Muchas de estas experiencias no fueron replicadas en el mundo indígena ni en las esferas oficiales de gobierno por falencias epistémicas, metodológicas, de entendimiento y de comprensión de las concepciones culturales de los pueblos originarios, lo que impide que el Estado desarrolle políticas de pertinencia y de identidad cultural de los pueblos originarios de Chile.

Si bien es cierto que en el momento en que se promulgó la institucionalidad indigenista vigente en Chile se dio un ambiente favorable a las demandas históricas de este sector, entre ellas las del acceso a una educación pertinente, la carencia de políticas coherentes sostenidas en el tiempo ha impedido, hasta la actualidad -salvo excepciones localizadas- el surgimiento de un marco eficaz para la EIB. En este sentido, a las buenas intenciones de ciertas regulaciones y de personas e instituciones puntuales, se contraponen la persistencia de un modelo de Estado homogéneo en el que la diversidad étnica y cultural es mirada con sospecha y recelo, e incluso como un elemento antagónico del sentir nacional.

Indicadores de la educación en Chile

En Chile no existen estadísticas relacionadas con el ámbito educativo en relación a la variable de los pueblos originarios, si no más bien información generalizada, conformando un panorama referente a la situación nacional en la temática antes mencionada, antecedentes que de igual manera se exponen. Exceptuando de ello la información de los diversos censos realizados en el país, datos que entregan información importante a considerar para la caracterización de los pueblos originarios en torno a la temática educativa, siendo la fuente oficial y referencial para el presente informe, los datos entregados por el gobierno de Chile, a partir del Censo 2002. Según dicho instrumento, y como primer punto de referencia, se hace necesario precisar que la escolaridad promedio de la población en Chile es de 10 años, existiendo diferencias importantes entre las diversas regiones del país, así como también en zonas urbanas vs. aquellas de ámbitos rurales, también las existentes entre hombres y mujeres.

En cuanto a uno de los indicadores relevantes de mencionar está la condición del alfabetismo de la población perteneciente a los pueblos originarios de 10 años y más, la cual llega al 91,8%, porcentaje inferior en comparación con aquella población no indígena que solamente alcanza un 96%. Bajo el mismo indicador, es importante indicar que también existe un elevado porcentaje de analfabetismo de mujeres indígenas, que representan el 10%, en tanto que los hombres únicamente llegan al 6,5%. Asimismo, la encuesta de caracterización socioeconómica (CASEN), del año 2006, señala que existen diferencias importantes en los años de escolaridad promedio para la población mayor a 18 años, los cuales alcanzan 10,3 en el caso de los no indígenas y solamente el 8,7 en el caso de los indígenas.

Tasa de analfabetismo de la población indígena de 10 años y más en 2002

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Brecha
Población indígena	6,5	10,0	8,2	3,6
Población no indígena	4,1	4,0	4,0	0,1
Población total	4,2	4,2	4,2	0,0

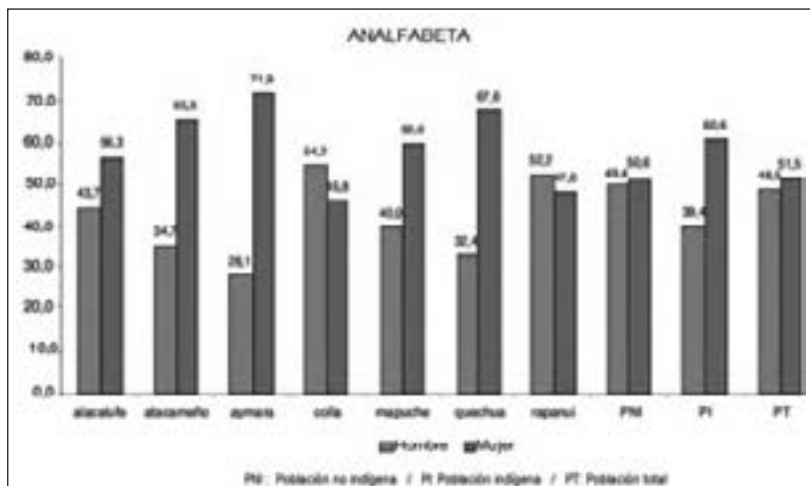
A continuación, presentamos dos cuadros estadísticos. El primero expone las brechas sociales existentes entre hombres y mujeres indígenas con la población total, población no indígena y porcentajes de población indígena total, respecto de las personas analfabetas de 10 años y más. Se manifiesta que en la población no indígena existe una mayor simetría entre mujeres y hombres analfabetos, mientras que para la población perteneciente a los pueblos originarios se identifica una brecha importante a considerar, donde además la información desagregada por pueblo originario es aún más profunda en determinados pueblos. Ejemplo de ello es el aymara, donde del 100% de analfabetos un 71,9% corresponde a mujeres y luego el 28,1% a hombres.

El siguiente cuadro expresa los valores absolutos respecto de la condición de analfabetismo entre hombres y mujeres de pueblos originarios (población indígena), y en forma desagregada también entre población no indígena y la característica de la población total.

Como se indicaba al inicio del apartado, existen elementos relevantes en el análisis respecto de la población indígena con la temática educativa, incorporándose principalmente variables de sexo, años de estudio, cobertura, a lo que se suma también elementos de localización. Es así que el siguiente cuadro indicará que la relación analfabetismo y zona de ubicación, influye en forma determinante la distancia o lejanía de los centros urbanos.

La tasa de analfabetismo indígena en zonas urbanas representa el 4,6%, mientras que esta misma en zonas rurales viene a triplicarse con un 15%, también las tasas de mujeres urbanas analfabetas con las mismas rurales, se aprecia una diferencia significativa, en tanto las primeras no superan el 6%, las segundas alcanzan un 19%.

Composición por sexo de la población perteneciente a pueblos originarios, de 10 años y más



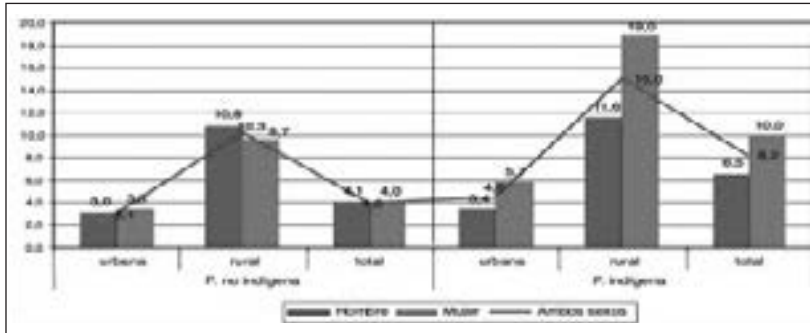
Fuente: Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile, Censo 2002.

Población de 10 años y más según sexo y condición de analfabetismo, año 2002 (valores absolutos)

Sexo	Sabe Leer y Escribir			
	Si	No	Total	
PI	Hombre	271.531	18.735	290.266
	Mujer	258.227	28.830	287.057
	Total	529.758	47.565	577.323
PNI	Hombre	5.661.229	239.527	5.900.756
	Mujer	5.925.167	245.515	6.170.682
	Total	11.586.396	485.042	12.071.438
P Total	Hombre	5.932.760	258.262	6.191.022
	Mujer	6.183.394	274.345	6.457.739
	Total	12.116.154	532.607	12.648.761

Fuente: Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile, Censo 2002.

Tasas de analfabetismo por zona y sexo de población indígena y no indígena de 10 años y más



Fuente: INE, 2002.

Santos (2009) señala que el proceso de modernización del que se ha hecho parte el país, ha reflejado una movilidad generacional ascendente en materia educativa: los hijos superan a sus padres, al mismo tiempo que estos últimos a sus antecesores en lo que a educación formal se refiere. En los últimos 40 o 50 años, el sistema educacional chileno ha experimentado un crecimiento en términos de su expansión y cobertura que va desde las ciudades hasta el más apartado de los sectores rurales del país. Esta mayor cobertura se ha traducido, principalmente, en mayores destinaciones fiscales hacia la educación básica (primaria), con importante asistencia a las escuelas rurales. Hoy existen escuelas públicas al interior de todas las comunidades indígenas del país, con dotación docente y presupuestaria que presenta grandes variaciones de una zona a otra.

Otro aspecto importante a considerar en el análisis de la educación en Chile es la vinculada a la deserción escolar, ello también en relación a las transformaciones del sistema educacional chileno, siendo hoy una de las más relevantes la generada en la década de 1980, década en la cual se llevó a cabo la descentralización administrativa/financiera de los establecimientos públicos, pasando a la administración comunal (municipios), en los años noventa. Luego, en 2003, se han implementado reformas educacionales donde se aumenta de 8 a

12 años la escolaridad obligatoria y gratuita para todos los niños, niñas y adolescentes. En dicho escenario es que las estadísticas del año 2007 (U.de Chile,2007) en la educación básica (primaria), en Chile fue de un 1,2%, mientras que en la enseñanza media alcanzó en el mismo año un 7,3%, siendo principalmente el primer año de educación secundaria el más crítico.

A lo anterior es importante agregar que el Centro de Políticas Comparadas de Educación, de la Universidad Diego Portales, Chile, en su estudio “Dinámica de la Deserción Escolar en Chile”, indica que al considerar la condición étnica del estudiante, se manifiesta una ventaja a favor de los alumnos no indígenas, puesto que la probabilidad de que un alumno indígena abandone el sistema educacional es de un 18,3 %, mientras que para aquellos no indígenas esta probabilidad es de un 14,6%. En el mismo estudio se menciona también que las trayectorias observadas muestran que las tasas de deserción a lo largo del ciclo básico son similares para ambos grupos. Sin embargo, al igual que en los casos anteriores, el aumento en la tasa de deserción al final del ciclo primario es de mayor importancia para el caso de los estudiantes indígenas.

Estado y políticas de Educación Intercultural Bilingüe

Después de la promulgación de la Ley Indígena y sus consecuentes políticas de desarrollo con identidad que la debían operacionalizar, se creó en el Ministerio de Educación de Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. La Ley 19.253⁵ indicará en su artículo 28, que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), en coordinación con el MINEDUC⁶, “promoverá los planes y programas de fomento de las culturas indígenas” y el artículo 32, viene a señalar que “la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios y organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse de forma adecuada, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.” Con estas disposiciones, en 1995, se crea un componente del Programa de Educación Básica Rural, al que correspondía implementar el convenio del cooperación suscrito en 1996 entre CONADI y MINEDUC, y en el

marco del cual se acordó desarrollar proyectos pilotos en educación intercultural bilingüe en escuelas y liceos con población indígena (EIB).

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en Chile, comienza con los diversos proyectos que se indicaban con anterioridad y, a partir del año 2000, se institucionaliza de manera independiente, año en el cual se comienza a focalizar en escuelas o establecimientos educacionales de manera paulatina. También en ese mismo año, el Gobierno de Chile y el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) suscriben un convenio de colaboración que da inicio al programa que se denomina “Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas; Orígenes”, a través del cual se desarrolla uno de los ejes de la Ley Indígena 19.253, el cual plantea “respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines”. Para cumplir dichos objetivos, es que se focalizan los esfuerzos en entregar servicios de salud y educación a los habitantes de comunidades rurales aymara, atacameña y mapuche, ello en diversas regiones del país. En el contexto anterior, es que se desarrollan las iniciativas vinculadas al ámbito de la educación, implementando el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual se desarrolla en establecimientos municipales y particulares subvencionados del país (MINEDUC, 2011).

En las primeras décadas del siglo XX, surge en América Latina un pensamiento que postula que la escuela debe ser concebida como intermediaria del cambio social en la región. En el contexto latinoamericano la reflexión intercultural va más allá de una mirada teórica puesto que constituye la base de investigaciones sociales, multidisciplinarias e interdisciplinarias, asociadas a las prácticas efectivas de elaboración de programas en donde el tratamiento de la diversidad cultural sean los fundamentos del quehacer educativo al interior de las aulas de nuestras escuelas. El Estado chileno ha promovido normativas jurídicas en resguardo de las culturas de los pueblos originarios al interior del territorio nacional. La Ley N° 19.253 es un instrumento de real significación para el desarrollo y pervivencia de estas culturas. La creación de CONADI, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, como institución permanente del Estado, es un

avance valorable en la promoción de políticas educativas hacia los pueblos originarios. La Ley N°19.253, en el Título IV, Artículo 28, es explícita:

- a) el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;
- b) el establecimiento en el sistema escolar nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos a acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlos positivamente;
- c) la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior;
- d) la promoción de expresiones artísticas y culturales, y la protección del patrimonio arquitectónico, cultural e histórico indígena.

Además, el Estado chileno ha suscrito y ratificado convenios internacionales cuyas recomendaciones podrían configurar, junto con las normativas internas del Estado chileno, una aproximación a la incorporación de políticas interculturales, en este caso, en el ámbito de las políticas de educación hacia los pueblos originarios de la Nación, tales como el Pacto de Derechos Civiles y Políticos de 1966 y el Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que señala: “La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio” (OIT, 2007).

Para el cumplimiento de estas normativas, la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) y el Ministerio de Educación promoverán planes y programas de estudios que fomenten el conocimiento y valoración de las culturas indígenas del país e involucrarse en el cumplimiento de estas finalidades en los gobiernos regionales y en las municipalidades en que se aplicarán dichos planes y programas.

7. Notas

¹ Director del Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Arturo Prat, Sede Santiago. jorge.sir@unap.cl

² Coinvestigador. UNAP. javier151183ts@gmail.com

³ Ley N° 19253.

⁴ Salud intercultural hace referencia a iniciativas que son desarrolladas principalmente por los servicios de salud de atención primaria, a través de las cuales se genera una construcción participativa de atenciones médicas, en las cuales se inserta el reconocimiento de la diversidad cultural-ancestral vinculada a los pueblos originarios.

⁵ Ley Indígena.

⁶ Ministerio de Educación, Chile.

8. Referencias bibliográficas

Alcaman, A.; Valdivia, M.

2002 "Relato oral". En *Anuario Antropológico 86*. Universidad de Brasilia Tempo Brasileiro.

Bengoa, J.

1987 *Historia del pueblo mapuche, siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos.

Bonfil, B. G.

1988 "La teoría del control cultural en estudios de procesos étnicos". En Cañulef, E. (2002) *Consideraciones para una didáctica de los valores en la EIB*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, UFRO.

1996 *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena*. Temuco: Editorial Pillán.

CONADI – UTEM

2008 *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VII, IX y X región. Informe de resultados.*

Carretero, M.

1994 *Constructivismo y educación.* Buenos Aires: Edit. Aique.

Curivil, Felipe

2009 “Territorialidad como poder social en ejercicio de la autodeterminación mapuche”. En *Paper*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

1996 *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena.* Temuco: Editorial Pillán.

Chihuailaf, E.

2010 *Relato de mi sueño azul.* Pehuén. Chile.

De Augusta, F.

1903 *Lecturas araucanas.* Temuco, Chile: Editorial Kushe.

Faron, L.

1969 *Los mapuches, su estructura social.* México: F.C.E.

Foerster, R.

1995 *Introducción a la religiosidad mapuche.* Chile: Editorial Universitaria.

Fonseca, Miguel

2008 *Investigación cualitativa, la fenomenología y la vida cotidiana desde Alfred Schultz.* Santiago de Chile.

Guzmán, V.; Huechuqueo, J.; Muñoz, K. & Risco, K.

2008 *Sentido y significado atribuido al concepto de Estado por personas que adscriben al pensamiento Anarquista Libertario. Un estudio cualitativo interpretativo.* Tesis de grado, Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile.

Heidegger, Martín

2001 “Construir, habitar y pensar”. En *Conferencias y artículos*. Barcelona, España.

Marileo, A. & Salas, A., R

2010 *Filosofía occidental y filosofía mapuche: iniciando un diálogo*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Católica de Temuco.

Millanao, R.

2002 *Lago Budi*. Relato oral.

Meli Wixan Mapun

2010 “Bicentenario del Estado Chileno. Balances del colonialismo en el pueblo Mapuche”. En *Ediciones Comunidad de Historia Mapuche*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación, MINEDUC

2011 “Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”. En *PEIB-ORÍGENES*. Santiago de Chile: Ediciones Ministerio de Educación.

2011 *Programa de Educación Intercultural Bilingüe; Programa de estudio segundo año básico: Sector de Lengua Indígena Mapuzungun*. Santiago de Chile: Ediciones Ministerio de Educación.

Ministerio de Salud, MINSAL

2011 *Participación Mapuche en Salud*. Santiago, Chile: Ediciones MINSAL/Servicio de Salud Metropolitano Sur.

Rockwell, E.

2011 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Voces de la educación.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

2004 *Desarrollo humano en Chile*. Santiago de Chile: Editorial CEPAL/PNUD.

Quilaqueo, D.

2005 “Educación intercultural desde la teoría del control cultural en el contexto de la diversidad sociocultural mapuche”. En *Cuadernos Interculturales*, Año 3, N°4. Viña del Mar: Universidad de Valparaíso.

Quilaqueo, D. & Quintreleo, S.

2007 *Saberes educativos mapuche: un análisis desde la perspectiva de los kimche*. Temuco: UFRO.

2008 “Categorías de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada”. En *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2, Valdivia.

Rapiman, S.

2002 *Puerto Saavedra*. Relato oral.

Salas, A.

1992 *El mapuche o araucano. Fonología, gramática y antología de cuentos*. Madrid, España: Editorial MAPFRE.

1996 “Lenguas indígenas de Chile. Etnografía, sociedades indígenas contemporáneas y su ideología”. En Hidalgo, Jorge & Schiapacase, Virgilio (Eds.), (pp. 257-295). Santiago: Editorial Andrés Bello.

Sraus, A. & Corbin, J.

1990 *Teoría fundamentada*. Universidad del Zulia, Venezuela.

2002 *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Ediciones Universidad de Antioquia.

Sir, J.

2002 *Pewenche. Una mirada etnográfica*. Chile: Ediciones del Colegio de Profesores de Chile, A.G.

2008 *La educación intercultural bilingüe. El caso chileno*. Buenos Aires, Argentina: FLAPE, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

Toledo Lancaqueo, Víctor

2006 *Pueblo Mapuche, derechos colectivos y territorio: desafíos para la sustentabilidad democrática*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.

Vygotski, L. S.

1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica/Giraldo.

Zemelman, H.

1992 "Educación como construcción de sujetos sociales". En *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*. CEAAL. México.

Los tarahumaras de Chihuahua en el contexto actual

JOSEFINA MADRIGAL LUNA¹

Colaboradores: MARÍA TERESA ESPARZA DE LA O²,
ADELINA HERNÁNDEZ AYALA³, AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA⁴ Y
YOLANDA ISAURA LARA GARCÍA⁵
Universidad Pedagógica Nacional, Estado de Chihuahua

Introducción

Este trabajo muestra la situación actual que vive el grupo tarahumara o rarámuri en el estado de Chihuahua, México. Es un breve acercamiento al conocimiento de esta etnia como punto de partida del proyecto “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos”. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato, a desarrollarse durante 2013 y 2014. Aparte de presentar la ubicación geográfica de la etnia, índices poblacionales y de desarrollo, profundiza en su cultura y en aspectos educativos, identificando algunos esfuerzos subyacentes al desarrollo de políticas educativas indígenas, así como los retos y expectativas inherentes a ellas. Por último, puntualiza que en los últimos años, los rarámuris viven en condiciones de pobreza extrema, por lo que el gobierno tiene un gran compromiso de justicia social con esta cultura originaria.

1. Los tarahumaras de Chihuahua en el contexto actual

Este escrito tiene como propósito bosquejar un panorama general del contexto en el que vive el grupo Tarahumara en el estado de Chihuahua, México, en el momento actual. Para lo cual se desarrollan diversos aspectos en torno a su cultura: en primer lugar, se plantea su ubicación geográfica, se describen sus índices poblacionales e indicadores de desarrollo, también se trabajan aspectos culturales característicos de este grupo étnico y se concluye presentando el

escenario actual de la educación indígena dentro del cual este grupo étnico está inmerso; así como retos y expectativas en torno a los cuales la etnia vive el proceso educativo indigenista.

2. Localización geográfica de la etnia tarahumara

La cultura del grupo originario tarahumara o rarámuri es de las más representativas del estado de Chihuahua, México, al ser el grupo étnico mayoritario en este estado y conservar en la actualidad rasgos únicos; vestigios en riesgo de desaparecer en el interactuar cotidiano de este pueblo milenario con la cultura mestiza.

Su territorio se ubica en la Sierra Madre Occidental, región que es reconocida como Sierra Tarahumara. Comprende 23 de los 68 municipios estatales, englobando el 30% de su superficie total, con 75,910 km², lo que es equivalente al área que ocupan los estados de Aguascalientes, Colima, Distrito Federal, Tlaxcala y Estado de México (SFS-CET, 2004-2010). Se trata de una región con tres grandes nichos ecológicos: la zona de transición, compuesta por un conjunto de valles y lomas; el macizo central, que abarca una franja de montañas que alcanzan los 3,000 m de altura; y la zona del barranco, compuesta por profundas depresiones, de cerca de 1,500 m de caída (Olivos, 1997). Estas dos últimas zonas son reconocidas como Alta y Baja Tarahumara, gracias a su subdivisión territorial y no por las condiciones de dominación colonial que fueron impuestas a las poblaciones nativas con la llegada de los españoles (Sariego, 2002).

El Programa Sectorial de Pueblos y Comunidades Indígenas, 2004-2010, plantea que son 11 los municipios estatales que cuentan con la mayor concentración indígena, dos de los cuales son urbanos: Juárez y Chihuahua. Sin embargo, la mayoría de la población originaria vive en 12 municipios serranos, en 6,998 localidades con una alta dispersión poblacional, el 86% de ellas tienen menos de 50 habitantes y están ubicadas en lo más intrincado de la geografía estatal, representando el 54% del total de las comunidades de la entidad (SFS-CET, 2004-2010).

3. Índices poblacionales y de desarrollo humano

El Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI), en el censo de 2010, establece que la población total del estado de Chihuahua, México, asciende a 3,406,465 habitantes. Dentro de la cual identifica 104,014 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena. La principal lengua indígena hablada en Chihuahua es la tarahumara ocupando una frecuencia del 77.8%, en segundo lugar se ubica el tepehuano de Chihuahua con un 7.6%, otras lenguas con presencia menos significativa por su baja frecuencia son la mixteca, zapoteca, náhuatl y pima, entre otras.

Algunos de los grupos indígenas que habitan en Chihuahua son migrantes que han llegado del centro del país, como el náhuatl. Pero los grupos étnicos considerados originarios son: los tepehuanos u ódame, los warijón o guarijíos, los o'oba o pima, cuya lengua nativa se encuentra prácticamente extinta y los rarámuri o tarahumaras que constituyen la población étnica mayoritaria con 85,316 personas.

Al respecto, es importante señalar que la región ocupada por los tarahumaras se caracteriza por su alta marginalidad: 11 de los 12 municipios donde habitan presentan índices de marginación muy alto y solamente uno de ellos es considerado como de alta marginación (SEDESOL, 2011), lo que se refleja en los índices de desarrollo humano (IDH) que prevalecen en la región tarahumara. Chihuahua es uno de los 17 estados de la república mexicana con mayores niveles o IDH, ocupa el noveno lugar nacional. Al mismo tiempo, es la zona que presenta la mayor desigualdad entre la población indígena y la no indígena, con una diferencia de 30.3 puntos porcentuales de diferencia entre las dos poblaciones. Esta condición es similar respecto de los IDH (sobrevivencia infantil, educación e ingresos) de la región tarahumara en relación a otras regiones indígenas del país (CDI-PNUD, 2006) (Tabla No. 1).

Tabla No. 1. Comparativo de los índices de desarrollo humano de la población indígena a nivel nacional y la población indígena de la región tarahumara

Índices	Sobreviven- cia infantil	Educación	Ingresos	Desarrollo humano
Nacional	0.8338	0.8653	0.7441	0.8144
Región tarahumara	0.6322	0.6230	0.8653	0.6439
Posición	25	24	4	20

Fuente: CDI-PNUD, 2006.

Como se observa, la región tarahumara presenta un IDH de 0.6339, que la ubica en la vigésima posición nacional de un total de 25 regiones indígenas, solamente en mejores condiciones que las regiones: Altos de Chiapas (0.6384), Norte de Chiapas (0.6264), los Chimalapas en Oaxaca (0.6219) y la Montaña de Guerrero (0.6184) (CDI-PNUD, 2006). Por lo que puede afirmarse que en la actualidad, la presencia del grupo étnico Tarahumara en Chihuahua es significativa, como también lo es el agudo grado de marginalidad en que se encuentra.

4. Los rarámuris, una cultura milenaria

La cultura rarámuri se considera una cultura milenaria. Su denominación proviene de las raíces 'rará' (pie) y 'muri' (correr), lo que significa 'corredores de a pie', frase que hace alusión a sus habilidades para practicar la carrera de bola corriendo grandes distancias y para caminar por rutas de longitudes considerables, lo que les ha otorgado prestigio internacional.

De ser inicialmente un grupo nómada de cazadores y agricultores, con la llegada de los españoles en el siglo XVII (Sariego, 2002), pasan poco a poco al desarrollo paralelo de labores agrícolas, lo que les lleva a fortalecer aún más los lazos solidarios con la tierra que los alimenta, expresándose a través de ese vínculo comunal; su concepción particular sobre la propiedad difiere en gran medida

de la que ostentan los 'chabochi', como denominan al mestizo. Las tierras no cultivadas no son propiedad de nadie, cualquiera puede cultivarlas con lo que automáticamente se adquiere el derecho de propiedad. Así, la propiedad individual es un concepto fuertemente respetado que se lleva a cabo sin necesidad de leyes escritas, juicios o papeles, únicamente con el código comunal que está siempre presente en la mente de cada uno de los integrantes de la etnia. Esto no significa que sus posesiones territoriales no hayan sido alteradas en algún momento y de alguna manera por las legislaciones agrarias gubernamentales de la nación.

Para el tarahumara, la concepción del trabajo está ligada a su concepción particular sobre la naturaleza, es el punto de referencia y herramienta potenciadora de conocimientos y habilidades que le permiten obtener el sustento. De ahí que el trabajo, el esfuerzo aplicado a obtener de la naturaleza lo que se requiere para satisfacer las necesidades humanas, tenga un significado distinto del que se le otorga en la civilización occidental. Trabajar no es una obligación, no es un reto, no es un castigo, sino un medio para ajustarse al orden del cosmos. Depende de la naturaleza, por ello no pretende transformarla con fines de lucro, característico del consumismo acérrimo vivido en la sociedad global de la segunda década del siglo XXI.

El 'rarámuri' necesita a su comunidad para erigirse como sujeto activo en la vida e identidad del grupo. Mantiene un profundo respeto y apego a sus tradiciones, aunque existen avances en el intercambio cultural con los 'Chabochi'. En la actualidad, el trueque sigue siendo una forma de comercio al exterior con el intercambio de elaboraciones y productos artesanales que se promueven en compensación por alimentos dentro de programas empresariales para la subsistencia del grupo étnico. La lógica de la autosuficiencia que regula las acciones del 'rarámuri' se logra gracias al desarrollo de muchas actividades que de manera individual no aseguran la subsistencia.

Como actividad prioritaria está el cultivo del maíz, alimento básico que se complementa con la siembra de papa, chícharo, calabaza y frijol en pequeña escala, así como con la siembra de algunos árboles frutales: durazno y manzana principalmente; análogamente crían animales domésticos (cabras, en orden de prioridad), recolectan plantas, raíces silvestres, además de la elaboración de artesanías.

Estas actividades se alternan según las circunstancias y épocas del año. De su concepción particular del trabajo, se deriva otra característica de la economía rarámuri: los escasos márgenes de excedentes y, en consecuencia, su bajo nivel de acumulación, señalado reiteradamente como una limitación escandalosa desde el punto de vista de quienes pugnan por el desarrollo capitalista de la economía nacional. Los individuos pertenecientes a este grupo étnico no compran o compran muy poco, no generan capital, además de que no invierten. Esto se vuelve un obstáculo para el progreso entendido como la civilización del hombre blanco, el rarámuri contradice los valores y las condiciones de vida del capitalismo circundante (Granados, 2006).

Así subsiste la cultura rarámuri o tarahumara, tratando de ser fiel a sus propios valores étnicos y los marcados por la sociedad occidental, luchando por conservar los esquemas de una sociedad no capitalista y la fuerte presión de ser absorbidos por la tentación consumista del mundo global, su apego a la madre naturaleza y el exterminio inexorable de su hábitat por el grupo mestizo.

5. La educación indígena en Chihuahua

La educación indígena en Chihuahua se conforma por los niveles de preescolar y primaria donde se encuentran inscritos un total de 22,527 alumnos en 2,085 grupos, que son atendidos por 1,094 docentes (SEP, 2011) evidenciando el carácter multigrado que caracteriza a este nivel educativo, en el que un solo docente atiende de dos a seis grupos escolares, lo que entre otros factores incide en la baja calidad educativa.

Estudios realizados en educación primaria reconocen que Chihuahua resulta una entidad atípica, dado que el índice de educación (integración de los índices de alfabetización y asistencia escolar) la ubica en el undécimo lugar nacional, fundamentalmente por las desigualdades educativas existentes entre la población indígena y la no indígena. De hecho, es el estado con el mayor desequilibrio interétnico, con una diferencia de 34.1 puntos porcentuales. Así, debiese ocupar el quinto lugar nacional en tasas de alfabetismo, pero en virtud de los altos índices de analfabetismo en la población

indígena, que solamente son inferiores en los estados de Guerrero y Chiapas, desciende al noveno lugar, lo que resulta similar en los índices de asistencia escolar, pues apenas poco más del 50% de los niños indígenas están en la escuela, evidenciando las grandes desigualdades interétnicas estatales existentes (CDI- PNDU, 2006).

Respecto de los resultados educativos, un estudio realizado en 2003 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en las áreas de español y matemáticas, con estudiantes de 6° grado de educación primaria a nivel nacional, evidenció que las escuelas indígenas ocupan las posiciones más bajas del conjunto de las modalidades de la educación primaria en el país, que se integra por escuelas privadas, públicas urbanas, públicas rurales, cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y escuelas indígenas (INEE, 2008). Destacó que los niveles de logro alcanzados por los estudiantes de escuelas indígenas resultaron, en promedio, 25% más bajos que los obtenidos por las escuelas privadas que fueron las que obtuvieron las puntuaciones más altas (Damián, 2005).

La región tarahumara del estado de Chihuahua, en mucho mayor proporción que otras regiones indígenas del país, es un territorio donde los niños no ingresan a la escuela y si lo hacen no logran permanecer en ella, lo que deriva en niveles de logro educativo muy por debajo de los índices nacionales, todo ello aunado a problemas económicos, culturales y lingüísticos que actúan como verdaderos obstáculos para lograr transitar por los diferentes niveles del sistema educativo, así como para lograr su inserción laboral con salarios dignos que sean garantes de la satisfacción de sus necesidades básicas. Así, se reconoce que la región tarahumara- pima- warijía-tepehuana, aparte de ser una de las regiones más pobres y con mayor atraso en vivienda en el país, se le suman otros indicadores que demuestran que el 82.19% de la población indígena es analfabeta o no ha concluido la primaria y más del 40% de la población infantil no asiste a la escuela (INEE, 2008).

Es innegable el proceso educativo indígena en el cual participan los tarahumaras, por su carácter histórico social está ligado a las condicionantes contextuales que lo rodean. Sin embargo, los esfuerzos gubernamentales no han cesado y en esencia buscan

que la educación se torne en una herramienta de mejora para la población. Pero por la complejidad que la caracteriza, la atención a la educación indígena no es una tarea sencilla, implica un gran reto para el Sistema Educativo Mexicano, al existir múltiples aspectos contextuales que obstaculizan su desarrollo. Según Coheto (Instituto Nacional Indigenista, 1988), a la denominación indio le subyace una memoria histórica, cargada de carencias, explotación y despojo. Los problemas que actualmente enfrentan los tarahumaras en Chihuahua son los que este autor identifica en las diversas etnias mexicanas a nivel nacional a finales de la década de 1980: explotación a través de la intermediación comercial, trabajo mal remunerado y baja productividad de sus tierras, por lo común, extremadamente erosionadas, lo que limita la actividad agrícola y provoca la emigración de los indígenas.

A lo anterior se agrega el hambre, la desnutrición, mortalidad infantil, despojo territorial, desempleo, violación de derechos humanos, olvido político (Instituto Nacional Indigenista, 1988). En la segunda década del siglo XXI puede añadirse en el ámbito nacional, estatal y, específicamente, en la sierra tarahumara, un agudo deterioro ambiental y un clima de violencia e impunidad que enfrenta la población ante el crimen organizado, que merma aún más las raquílicas cosechas de subsistencia características de la etnia tarahumara y que han sumido en un estado de pobreza extrema a este grupo.

Además de los problemas anteriores, la misma etnia tarahumara incide en los procesos educativos, su economía no capitalista (Granados, 2006) hace que la educación no siempre sea valorada como un bien social. En cada cultura existe una visión ante los procesos educativos, no siempre hay coincidencia entre lo que ofrece el Sistema Educativo Mexicano y entre lo que exigen los grupos humanos. Faltan estudios más profundos sobre lo que el grupo tarahumara demanda de la educación, se ignoran los significados que adquiere para ellos, no se conoce la visión teleológica ni praxeológica que abrigan desde su idiosincrasia ante la educación.

En ese mismo sentido, la educación indígena en el contexto chihuahuense también es incidida por las políticas educativas generadas en este ámbito a nivel nacional, las cuales han avanzado dentro de paradigmas en conflicto, que muestran la ambivalencia

entre el decir y el hacer. Pueden identificarse posturas positivistas y educacionistas que ignoran las condiciones sociales en que se encuentran los grupos étnicos en este estado y en el resto del país, que únicamente se preocupan por educar hasta posiciones que plantean posturas alternativas críticas y transformadoras que al final, por una u otra razón, se tornan poco preocupadas por las condiciones contextuales adversas en que vive la etnia tarahumara, o bien, que quedan como intenciones que no llegan a cristalizarse por la complejidad del reto o el advenimiento de nuevos aires políticos.

Sin embargo, soslayando limitantes y tropiezos, las políticas educativas indigenistas nacionales siguen evolucionando. Por mencionar algunos ejemplos, una de ellas cobra gran relieve por ser de las primeras en hacer énfasis en el ámbito indigenista y mostrar una auténtica preocupación por los pueblos nativos de México, es la puesta en marcha por el general Lázaro Cárdenas (1936-1940). La cual se manifiesta con gran fuerza en el estado de Chihuahua (Sariego, 2002) a través de un grupo de maestros formados bajo esquemas nacionalistas, del agrarismo cardenista y la escuela rural mexicana, gracias a lo cual asumen un auténtico compromiso en educar, y en la lucha por los derechos agrarios y sociales de las etnias serranas. De tal forma que el maestro no es solamente un educador, por su formación marxista, estos maestros son líderes sociales.

Durante la presidencia del Lic. Miguel Alemán Valdez (1947-1952), en 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista y bajo su auspicio los Centros Coordinadores Indigenistas, en Chihuahua, en 1952 se establece el primero de ellos en Guachochi. Estas instancias cobran importancia al ser las encargadas de la formación de educadores, conocidos como promotores, quienes promueven la alfabetización y castellanización de niños en lengua materna y paralelamente contribuyen al desarrollo integral de la comunidad a la cual pertenecen. Aquí, la etnia tarahumara vuelve la vista y empieza fuertemente a valorar la educación como un medio de seguridad social para sus descendientes, al ser los mismos jóvenes tarahumaras actores del cambio, un proyecto que aún conserva la influencia de la escuela rural y las misiones culturales (Sariego, 2000).

En el periodo presidencial de Vicente Fox (2000-2006), la política educativa que se desarrolla realiza modificaciones a la Constitución Mexicana en 2001, formalmente se empieza a hablar de educación intercultural, en el artículo segundo, inciso B, sesión I, se lee que gubernamentalmente se persigue: "...garantizar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural...", como una medida para abatir las carencias y rezagos que en materia de educación afectan a los pueblos indígenas.

Actualmente en Chihuahua, ante la propuesta de la educación interculturalidad, las expectativas de fortalecer la educación indígena se renuevan, la Constitución Mexicana señala que con ello se pretende definir y desarrollar programas educativos que promuevan el conocimiento regional, el reconocimiento de la cultura de los pueblos. Con lo cual, paralelamente, se promueva el acercamiento y el respeto a las diversas culturas nacionales.

Para concluir, los rarámuris son un grupo étnico que habita en la región conocida como la Sierra Tarahumara, un fragmento de la Sierra Madre Occidental, dentro del estado de Chihuahua, México. Es el principal grupo étnico habitante de la región por su gran presencia demográfica al ascender su población a 85,316 habitantes (INEGI, 2010). Los rarámuris son los dueños originarios de estas tierras, ricas en recursos forestales y mineros, quienes no obstante a ello, actualmente, viven en una situación de extrema pobreza.

La cultura tarahumara es una cultura antigua que data de miles de años atrás, ha subsistido gracias al vínculo que conserva con la madre naturaleza y a su capacidad de subsistir en esas regiones agrestes a través del trabajo constante de agricultura y ganadería de subsistencia, actividades artesanales, combinadas con prácticas de recolección y caza que aún conservan.

Sin embargo, por el deterioro o cambio climático, actualmente las tierras son menos productivas, por ello es ineludible el compromiso que los gobiernos tienen con esta etnia ante la crisis que enfrenta; los rarámuri tienen forzosamente que buscar nuevas opciones de subsistencia, una de ellas es la educación como alternativa de desarrollo.

Al respecto, aunque es innegable que normativamente las políticas educativas han evolucionado, el desarrollo de los pueblos indígenas sigue siendo el punto central de la agenda pendiente en la atención a los grupos étnicos en México -como es el caso de los tarahumaras-, lo que es difícil de lograr únicamente con una nueva política educativa más. Si se busca el desarrollo de los pueblos originarios, los dirigentes políticos están obligados a dejar posturas educacionistas quiméricas y enfrentar paralelamente la exigencia de educar y promover cambios estructurales alternativos a los esquemas económicos neoliberales, en pro de la igualdad y justicia social.

6. Notas

¹ Dra. Josefina Madrigal Luna, asesora de la Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua, Campus Parral, miembro de la Red de Investigadores Educativos del Estado de Chihuahua, actualmente participa en el cuerpo académico de formación docente e interculturalidad.

² MC María Teresa Esparza de la O, profesora investigadora del Campus Chihuahua de la UPNECH, participa en el cuerpo académico de Educación y Multiculturalismo.

³ Lic. Adelina Hernández Ayala, asesora de la Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua, Campus Guachochi, pasante de Maestría en Educación Intercultural.

⁴ Dra. Eva América Mayagoitia Padilla, profesora e investigadora del campus Chihuahua de la UPNECH, miembro de la Red de Investigadores Educativos del Estado de Chihuahua, participa en el cuerpo académico de multiculturalismo y educación.

⁵ MC Yolanda Isaura Lara García, asesora de la Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua, Campus Parral, actualmente participa en el cuerpo académico de formación docente e interculturalidad.

7. Referencias bibliográficas

CDI-PNDU

2006 *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas*. Recuperado en Internet el 28 de febrero de 2013 en: www.cdi.gob.mx/.../informe_desarrollo_humano_pueblos_indigenas...

Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. (2001).

Granados, V.

2006 *Los costos de la modernidad*. México: Ed. Solar. Colección Ensayo.

INEE

2008 *La Educación Indígena el gran reto*. Recuperado en Internet el 5 de marzo de 2013 en: www.inee.edu.mx/index.php?...educación-indigena-el-gran-reto.

INEGI

2010 *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Recuperado en Internet el 8 de marzo de 2013 en : www.inegi.org.mx/.../censos/población/2010/

Instituto Nacional Indigenista

1988 *40 años*. México: Taller Litográfico Méx. S.A.

Olivos, S.

1997 *Territorio étnico y Proyecto Nacional: El Ejido y la Comunidad Tarahumara*. Tesis de licenciatura en Antropología. México: ENA.

Sariego, J.

2002 *El indigenismo en la tarahumara. Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo de la sierra de Chihuahua*. México, D.F: INI.

SFS- CET

2004-

2010 *Programa sectorial de atención a pueblos y comunidades indígenas*. Recuperado en Internet el 25 de febrero de 2013

en:www.chihuahua.gob.mx/attach2/sf/uploads/indtfisc/.../Tarahumara.pdf...

SEDESOL

2011 *Resultados generales del índice de marginación estatal y municipal*. Recuperado en Internet el 10 de marzo de 2013 en: www.sedesol.gob.mx/.../SEDESOL/Sedesol/.../boletin_20_SPPE.pdf.

SEP

2011 *Estadísticas educativas: Estadística e indicadores por entidad federativa*. Recuperado en Internet el 6 de marzo de 2013 en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

Realidad de la educación indígena en Colombia: retos y desafíos

MARTA OSORIO DE SARMIENTO¹
JOSÉ ARLÉS GÓMEZ ARÉVALO²

*Nuestros abuelos-estrellas, nuestro padre-Sol, nuestra madre-Tierra,
el Creador están presentes en este momento entre nosotros,
han estado presentes en las luchas de resistencia de los últimos
cinco siglos.
Ellos, nuestros Dioses y nuestros antepasados, han querido
que el tiempo y la historia se burlen del conquistador.
Los invasores, los riowá nos arrinconaron en las laderas y en los
peladeros
donde apenas se pueden cultivar los alimentos de pancoger;
dejaron para ellos los valles y las llanuras productivos.
Pero la locura del dinero ha vuelto las cosas al revés.
Ahora la riqueza está en los territorios áridos,
en las sabanas que van camino a convertirse en desierto,
en la selva que se tumba...*

Declaración de la ONIC Colombia en la Asamblea por la Paz, 1996.

Introducción

El presente artículo es el resultado de la investigación sobre “Educación Indígena e Interculturalidad” desarrollada en las líneas investigativas en Pedagogía y Gestión Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. En él se

plasman las conclusiones presentadas en el “Seminario Internacional de Interculturalidad. Hacia una educación con equidad”, celebrado en Chiapas, México, del 21 al 23 de febrero de 2013. El propósito del artículo es mostrar el avance de la investigación etnográfica sobre la educación indígena en Colombia, en particular con el apoyo de las ciencias sociales y de la antropología, lo que permite comprender la racionalidad y la validez propia de los pueblos indígenas colombianos en la búsqueda por establecer formas adecuadas de interrelación con nuestras culturas ancestrales.

1. Descripción breve de las políticas y programas dirigidos a la educación intercultural en Colombia

En Colombia, se han generado varios documentos y leyes que defienden los derechos a la educación y preservación de las culturas indígenas, especialmente a partir de la reforma de la Constitución de 1991. Allí se proclama el paso del Estado monocultural al multicultural y pluriétnico. Así se expresa en el Artículo 7°, “Principio de la diversidad étnica y cultural: se reconoce y protege la diversidad cultural de la nación colombiana, cambia formalmente nuestra nación. El Estado monocultural, que reconocía como valioso un solo Dios: el de los católicos; una sola lengua: el castellano; un solo sistema de familia: la nuclear; un solo derecho: el positivo estatal; una única forma de propiedad: la privada; de economía: la capitalista. Se da pie al respeto y reconocimiento por los pueblos indígenas”.

No obstante, los antecedentes de un pensamiento pedagógico indígena como es el de Manuel Quintín Lame (indígena Paez), la escuela bilingüe, escuela propia o escuela indígena surge solo hacia la década de 1970 en Colombia, al igual que en América Latina, en contra y en muchos casos a expensas de la escuela oficial y religiosa que había sido promovida por el Estado y la Iglesia (Amodio, 1989; Bodnar, 1992; Artunduaga, 1997; Aguirre, 1998). Las reivindicaciones indígenas del momento se dirigen al reconocimiento de sus derechos en diversos sectores y no únicamente en el plano nacional sino en el internacional.

Contexto general

Antes de presentar la realidad educativa de los pueblos indígenas colombianos, conviene recordar que los movimientos sociales contemporáneos inciden de manera cierta y creciente en la vida de la sociedad y de las instituciones, expresándose en formas muy diversas y por motivos distintos, pero con capacidad para confluir, aliarse y causar cambios notorios. En ese contexto, el movimiento indígena hace parte de esta corriente global y, aunque puede ser transitoriamente desplazado por otros movimientos, puede ser impulsado por ellos, como sucede con los ambientalistas, pacifistas, agraristas, regionalistas, culturales y contraculturales o de las minorías.

De la misma manera, los movimientos ambientalistas y la ecología han servido para poner presente que el amor de nuestros indígenas a la Madre Tierra y su relación sagrada con la naturaleza son valores indispensables para la preservación del planeta y de la humanidad. A la vez, han cuestionado el dogma del crecimiento económico ilimitado y demostrado que pone en peligro a la tierra y a la especie humana. Aunque Occidente quiere tratar de imponer el ambientalismo como valor visto a su manera y sobre otras culturas y catalogar “lo indígena como un asunto ambiental”, de todos modos, tiene que reconocer el bajo nivel de su conciencia sobre estos temas y abrirse a un diálogo intercultural al respecto.

Así mismo, el avance de la investigación científica, en particular de las ciencias sociales y especialmente de la antropología, permite comprender la racionalidad y la validez propia de las culturas indígenas y establecer nuevas formas adecuadas de relaciones interculturales. En Colombia, la sociología ha estudiado los movimientos sociales indígenas y ha ayudado a entender el nuevo papel de los mismos en las políticas actuales en pro de la defensa de sus derechos. Por su parte, la lingüística ha revolucionado los conceptos sobre las lenguas nativas. De la misma manera, se profundiza la investigación sobre economías no mercantiles, formas diferentes de propiedad e intercambio, derecho consuetudinario y positivo no escrito, formas de poder, autoridad, gobierno y liderazgo de nuestros pueblos indígenas. Muchos de los estudiosos de estas disciplinas en nuestro

país, han llegado a la conclusión de que si la ciencia puede servir a los destructores de la cultura indígena o tratar de imponer valores y esquemas “científicos” etnocéntricos, por sobre la voluntad expresa de los pueblos indígenas, también puede ser auxiliar decisiva y asesora clave del movimiento indígena en Latinoamérica.

2. Realidad de las culturas indígenas en Colombia

De entrada es importante recordar que Colombia cuenta actualmente con una población de 47.975.715 personas, de las cuales el 1.83% son pueblos indígenas, representados en más de 90 grupos indígenas, quienes hablan cerca de 65 lenguas autóctonas. La población indígena ocupa alrededor de 30.245.831 hectáreas, del 1.141.748 kilómetros cuadrados que tiene el país. Los asentamientos se hallan principalmente en resguardos y reservas (grandes extensiones) y pequeñas poblaciones dispersas en estrechos globos de tierra, algunos en sectores urbanos. Aunque se desarrollará posteriormente, es importante decir de entrada que la reforma de la Constitución de 1991 reconoce a Colombia como país multilingüe y pluricultural, como estado social de derecho que protege a las minorías étnicas, en este caso, las indígenas.

Problemáticas de orden político territorial de los pueblos indígenas en Colombia

Muchos son los problemas que afrontan los pueblos indígenas en Colombia en el orden político territorial; entre los principales que enfrentan como comunidad indígena en Colombia, están:

- ⇒ Disputa del control territorial por parte de los sectores armados: guerrilla, grupos paramilitares y el mismo ejército regular del Estado, quienes afectan el orden público convirtiendo a los territorios indígenas en zonas de guerra e inseguridad.
- ⇒ Desplazamiento poblacional como consecuencia de la intranquilidad y violencia generada por la presencia de los actores armados.

- ⇒ Fumigaciones que con pretexto de erradicar cultivos de uso ilícito están exterminando la vegetación y contaminando el ambiente.
- ⇒ Implantación de medidas legislativas que rompen con el ordenamiento tradicional de los pueblos indígenas.

En cuanto al conflicto armado, factor de primer orden en las problemáticas de nuestras comunidades indígenas, es importante decir que se expresa no solo con la presencia de los actores armados en nuestros territorios, el reclutamiento, señalamiento y persecución sino que además es impulsado y respaldado por iniciativas económicas legales e ilegales en busca de recursos naturales y ampliación de infraestructura, todo en función de la economía de mercado. Hoy, la mayoría de los proyectos económicos se presentan bajo el respaldo de la legalidad y del poder regional, lo cual no quiere decir que no afecta y pone en riesgo a nuestros pueblos indígenas; pero también hay otros impulsados por grupos ilegales, como es el caso del narcotráfico y otras iniciativas, cuya estrategia principal es el control territorial y social por la vía de la guerra y el terror.

En los últimos años, numerosas comunidades indígenas han sido forzadas a abandonar sus territorios por parte de grupos guerrilleros y paramilitares, quienes se han apropiado de sus tierras, con las posteriores consecuencias que ello ha traído: desarraigo, pobreza, abandono y desplazamiento a las grandes urbes donde su futuro es incierto y precario.

Por su parte, el gobierno colombiano, en sus políticas oficiales, se ha caracterizado por no contar con un enfoque diferencial que atienda a la diversidad, sino que por el contrario, se han desmontado paulatinamente garantías jurídicas logradas por la lucha indígena. Contrario a contar con un enfoque de realización de derechos, el enfoque de política pública social es mayormente de corte asistencial. Es decir, se está creando en las comunidades una dependencia cada vez más profunda de la asistencia o ayuda del gobierno frente a recursos escasos, y ante una sociedad donde cada vez hay más indiferencia y apatía.

3. Otros problemas educativos que afectan el desarrollo de las comunidades indígenas en Colombia

Además de los problemas ya mencionados anteriormente, se puede decir que entre los indígenas colombianos hay un escaso retorno a las comunidades de origen por parte de los estudiantes que salen a estudiar fuera de ella. La formación que está actualmente ofertada en los centros de educación superior propicia el alejamiento de los egresados de sus comunidades de origen debido a que el modelo profesional no se ajusta a las condiciones socioculturales de las mismas comunidades indígenas. De la misma manera, no existen políticas que permitan la vinculación profesional de los egresados indígenas al interior de sus territorios. En cuanto al tema de los egresados, se puede decir que tienen poca inserción en la vida corporativa de sus comunidades originarias. Aunque el área de conocimiento de las ciencias sociales y educativas es relativamente alta en la escogencia de carreras profesionales, en general, son pocos los indígenas que acceden como tal al sistema de educación superior en el país, representando solamente un 0.8% del total de estudiantes colombianos.

Problemas para el acceso de los indígenas a la educación superior en Colombia

Aunque ya se ha tocado tangencialmente el tema, es importante recalcar que en Colombia son pocos los centros de educación superior que ofrecen la posibilidad de adelantar estudios conforme a los requerimientos y expectativas de los pueblos indígenas, de tal manera que apoyen el desarrollo y consolidación de sus proyectos y planes de vida. Existen solamente políticas de acceso a la universidad bajo acuerdos, resoluciones y/o convenios encaminados a facilitar el ingreso a través de cupos especiales para indígenas, o disminución o flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula. La mayoría de indígenas que han podido acceder a la educación superior lo han hecho a través de gestiones de sus propias autoridades y programas, como las becas estatales. A nivel familiar o individual, es prácticamente imposible que puedan acceder a estudios superiores en términos de financiación.

Los pocos indígenas que pueden acceder a la educación superior, optan por estudiar en universidades públicas, no solamente por la imposibilidad frente a los costos de las universidades privadas sino porque en la práctica lo público se asocia a lo comunitario. De acuerdo a algunos testimonios de los mismos indígenas, la visión de las universidades privadas es que tienden a integrar a los estudiantes al mercado, al patrón individual y por lo tanto a una mayor desarticulación con sus comunidades.

Así mismo, la educación superior existente hoy en día no garantiza el acceso a espacios laborales dentro de la comunidad. La exigencia de los nuevos profesionales de adecuar su situación laboral a los estándares nacionales (sueldos, condiciones laborales, horarios) entra en conflicto con las expectativas de las comunidades y crea distanciamientos con las autoridades y la comunidad en general, lo cual influye en su vinculación laboral al interior de la dinámica comunitaria de sus mismos grupos étnicos. A partir de esta investigación se han encontrado tres tendencias significativas, con respecto al tema de la educación superior, dentro de las percepciones que tienen los pueblos indígenas acerca de la educación superior:

- ⇒ Los indígenas que ven en la universidad una estrategia de ascenso personal y mantenimiento del orden establecido.
- ⇒ Los que ven en la universidad un espacio formativo importante para potenciar el desarrollo integral y colectivo de los pueblos.
- ⇒ Los que han emprendido el desarrollo de experiencias de educación superior como estrategia de desarrollo propio.

En cuanto a la situación de la educación básica y media, se ha insistido en:

- a) La creación de escuelas comunitarias, orientadas por maestros indígenas, en su gran mayoría bilingües, formados en el mismo contexto de su trabajo.

- b) La construcción y desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios.
- c) El desarrollo de currículos con la participación activa de las comunidades.
- d) La apropiación de la escuela desde la vida cultural, lo que ha generado nuevos comportamientos que se manifiestan en el gusto por aprender, por descubrir, por entender la realidad que los rodea.

Los pueblos indígenas colombianos han propuesto con respecto a la educación:

- ⇒ Una educación que enseñe a los niños y jóvenes a respetar sus autoridades, a valorar su cultura, a observar las normas de convivencia con la madre tierra y con las personas que los rodean.
- ⇒ Desarrollar procesos de formación que permitan fortalecer los principios de territorio, autonomía y cultura.
- ⇒ Reemplazar la educación oficial interesada por imponer otros valores, por una educación que fortalezca su identidad y sentido de pertenencia.
- ⇒ Una educación integral que tenga en cuenta la realidad en toda su complejidad, sin parcelarla y en sus diferentes dimensiones, analizando los hechos y procesos dentro del contexto total.

4. El tema de la etnoeducación en el diálogo intercultural con los indígenas colombianos

Otro aspecto de capital importancia a la hora de hablar de interculturalidad en la educación indígena, es la etnoeducación. La misma, tiene como referente las décadas de 1970 y 1980, con el surgimiento de la educación bilingüe intercultural en América Latina, como expresión del movimiento por la revalorización de la cultura

de los grupos indígenas, en donde se han introducido las lenguas maternas en la enseñanza y posteriormente otros aspectos de las culturas indígenas (Parra, 2005). De la misma manera, se debe hacer una mirada intercultural de la educación propia o indígena para conocer las prácticas pedagógicas, la etnoinvestigación, la didáctica de la enseñabilidad y aprendibilidad, sus espacios pedagógicos, la relación escuela/comunidad, la formación de los etnoeducadores, su visión de la educación, el proyecto educativo y los planes de estudio.

Desde esta visión, la educación indígena, lo intercultural, aporta una nueva generación de conocimientos importantes en el autodesarrollo de los pueblos indígenas o descendientes de las diversas etnias colombianas y en particular las que habitan en el territorio de la región del Caribe colombiano, en este caso los Kogui, sin desconocer los avances de la ciencia y tecnología que forme a estudiantes indígenas participativos, etnoinvestigadores y comprometidos con su región, permitiendo la visibilidad étnica de su cultura ante la sociedad civil (Mendoza, 2008:160).

Según una pensadora indígena: “Para que exista un verdadero diálogo intercultural, debemos limpiar nuestra mente, espíritu y cuerpo; para estar en capacidad de escuchar al otro, de entenderlo y no de evaluarlo ni medirlo de acuerdo con lo yo creo; para llegar a un nivel de equilibrio en la educación. Actualmente, las universidades crean sus programas sin tener en cuenta la diversidad cultural, territorial y de conocimiento” (Mendoza, 2009: 12).

5. Conclusiones generales

Finalmente, aunque es un tanto difícil extraer conclusiones generales respecto de un tema de tanta complejidad y que requiere análisis profundos de tipo político, económico, cultural y educativo, a continuación se tratarán de enunciar algunas que pueden servir de derrotero para posteriores investigaciones sobre el tema:

- a) En el caso de las comunidades indígenas en Colombia, es importante orientar la educación de los territorios indígenas a la formación profesional del estudiante en su respectivo campo de

desempeño (maestros, agentes de salud, promotores sociales, agentes de producción, cabildantes, gobernantes).

- b) Existen necesidades de cualificación para amplios sectores de la población indígena, quienes ven en la educación una oportunidad de mejoramiento profesional y técnico. Los programas de educación superior no deben estar únicamente orientados hacia los jóvenes sino también hacia adultos, hombres y mujeres.
- c) La educación en los territorios indígenas, pertenecientes a los pueblos indígenas, debe estar orientada hacia la consolidación de líneas laborales enmarcadas en el desarrollo interno de las comunidades. Igualmente, es importante apostarle a la educación etnocultural e intercultural, integrando los discursos entre pensamiento indígena y mundo occidental-capitalista.
- d) Es urgente establecer redes de apoyo e intercambio que permitan una adecuada interacción entre las comunidades indígenas, esto permitiría una articulación e interlocución entre universidades, organizaciones y autoridades tradicionales indígenas de Colombia.
- e) Se hace necesario crear un Fondo Nacional de Becas (o adecuar los fondos existentes) e incentivos para que los pueblos indígenas se beneficien con un aporte para su sostenimiento, manutención, pago de los costos académicos, financiación de proyectos de investigación que articulen estudiantes y comunidad, y desarrollo de cursos propedéuticos de nivelación que permitan el ingreso de los estudiantes en mejores condiciones de competencia en la sociedad occidental.
- f) Se debe conceder reconocimiento y apoyo a los procesos de educación que los diversos pueblos indígenas vienen desarrollando en ejercicio del principio de autonomía, condición para hacer efectivo el diálogo de saberes, el desarrollo y posicionamiento de epistemologías y tradiciones propias.
- g) Es igualmente urgente el fortalecimiento de la investigación con sentido social, la formación para la vida, la convivencia y el

desarrollo de la ciencia, la cultura y la dignidad de los pueblos indígenas con respecto a los mandatos constitucionales y al desarrollo de la sociedad civil actual. Lo anterior, permitirá un trato justo y solidario con las culturas indígenas, que siendo ancestrales y “raizales”, han sido marginadas de las fuerzas decisorias de la sociedad contemporánea actual.

6. Notas

¹ Posdoctora en Narrativa y Ciencia, Doctora en Educación. Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y Directora del Doctorado en Educación de la misma universidad. Directora de la Línea en Gestión y Administración Educativa. Autora de numerosos artículos sobre temas de educación, interculturalidad y pedagogías emergentes.

² Posdoctor en Narrativa y Ciencia, Doctor en Teología, Master en Filosofía. Director de la Línea en Pedagogía del Doctorado en Educación. Director del Grupo Ciencia – Espiritualidad y autor de numerosos artículos y algunas obras sobre pedagogía, cultura y epistemologías emergentes.

7. Referencias bibliográficas

Arango & Sánchez

1997 *Los pueblos indígenas de Colombia.*

Coronado C., Basilio

1993 *Historia Tradición y Lengua Kogui.* Santa Fe de Bogotá: Editorial Presencia Ltda.

Correa, François

1998 “Sierras Paralelas. Etnología entre los Kogi y los U’wa”. En *Geografía Humana de Colombia.* Tomo IV, Vol., 3. Santa Fe de Bogotá.

Dane

1993 *Censo. Proyección 2001.*

Davis, Wade

2010 *El río* (3a. ed.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica/El Ancora editores.

Fischer, Manuela & Konrad Th. Preuss

1989 *Mitos Kogi*. Quito: Abya-Yala.

Fundación Hemera

s.f. *Etnias de Colombia. Los Pueblos Indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Colombia: (DNP)Departamento Nacional de Planeación.

Pérez, María Luisa

2001 *Normas del sistema verbal de la lengua kavgian*. Tesis de maestría. Posgrado en etnolingüística, Departamento de Antropología, Ceta. Universidad de los Andes. Bogotá.

Reichel-Dolmatoff, Gerardo

1950 *Los kogi: una tribu de la Sierra Nevada de Santa Marta*, 2 vols. Bogotá: Editorial Iqueima (nueva edición 1985, Bogotá: Procultura).

La educación indígena en Chiapas

Bases para re-pensar las posibilidades de atención al pueblo tseltal

NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

RIGOBERTO MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Introducción

La formación del docente con perspectiva intercultural se ha colocado en el centro del debate durante los últimos años, con el fin de replantear las propuestas educativas en distintos países. Esta discusión se presenta no solamente como una necesidad urgente para las zonas indígenas, sino también como una estrategia indispensable para la población en general (Rodrigo, 2002). Particularmente en México, las condiciones históricas de su diversidad cultural y el resurgimiento del tema indígena después del movimiento zapatista en 1994, y de manera más amplia, los procesos de globalización económica –que han favorecido y generado una mayor movilidad de población y la circulación más amplia de las ideas– se han constituido como los elementos fundamentales para profundizar el debate (Saldívar, et ál., 2004). Estas condiciones han centrado la reflexión sobre los elementos conceptuales y metodológicos de la educación intercultural, pero poco se ha avanzado sobre las implicaciones para la formación de los maestros en funciones y los alumnos que en este momento se encuentran en formación como futuros maestros.

De forma particular, Chiapas muestra claramente una gran diversidad sociocultural, que se manifiesta por la presencia de diferentes pueblos originarios: tseltal, tsotsil, tojolabal, mam, jacalteco, cho'íl, etc., grupos étnicos vinculados con la lengua y culturas maya y zoque, y relacionados con la cultura mixe. De igual forma, se encuentran en

el territorio chiapaneco un número importante de grupos, producto de la inmigración de guatemaltecos y de otros países centroamericanos; desde la década de los años ochenta, a la región han arribado: quiches, cakchiqueles, chujs, ixil, kanjobales, etcétera.

Esta diversidad se incrementa por los distintos contextos socioculturales (urbanos, rurales e indígenas), niveles educativos, ambientes naturales y un número importante de religiones (De Vos, 1993). Paradójicamente, ante esta gran riqueza cultural se opone una interacción limitada entre las distintas formas culturales; lamentablemente las relaciones existentes se encuentran marcadas y permeadas por la desigualdad y la discriminación étnica, de género, de edad, de orden socioeconómico, de discapacidades físicas, de idioma, de religión o ideología, de dominación cultural y control hegemónico, factores que indudablemente impiden avanzar en el establecimiento de relaciones basadas en la equidad y el respeto, así como en el enriquecimiento y desarrollo de las culturas.

Teniendo como marco este desolador panorama y desde una perspectiva pedagógica, nos preocupan varias cuestiones: ¿qué estamos haciendo desde el ámbito educativo?, ¿cuáles son los retos para la formación de maestros en educación intercultural?, ¿cuáles son los enfoques pedagógicos más apropiados para el reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística?, ¿cuáles son las herramientas teóricas y metodológicas fundamentales que deben manejar los maestros en una perspectiva educativa intercultural?, y sobre todo, ¿cuáles son las actitudes y experiencias de los maestros para avanzar en un enfoque educativo de esta naturaleza?

Las respuestas a estos planteamientos son aún insignificantes; de manera general, prevalece el que los planes educativos no sean pertinentes a la diversidad cultural, social e individual de los alumnos que conviven en las escuelas, en ellas existe un modelo homogeneizante que ignora esta diversidad. En este sentido, se plantea como fundamental el que las iniciativas educativas se orienten a transformar la escuela en un espacio de aprendizaje donde se dé mayor equidad entre los alumnos y respeto a sus características culturales.

En este mismo sentido, se plantea que a partir de la universalización de la educación básica se entiende que la función de la escuela es transmitir una cultura, considerada como única y legítima a toda población infantil, como requisito para su inclusión en la vida social. Asigna a la escuela la función de homogeneizar las referencias y los valores básicos de las nuevas generaciones. Plantea la necesidad de utilizar la producción y apropiación de la cultura para recuperar la heterogeneidad de la vida escolar. En este proceso aparecen de manera cotidiana conflictos culturales, que se derivan de los contrastes entre las culturas de los grupos étnicos y la representada por la escuela, generando formas de incomunicación entre alumnos y maestros y, por ende, situaciones frecuentes de fracaso escolar. La zona tseltal experimenta estos procesos complejos que la definen en gran medida.

1. El contexto chiapaneco

En Chiapas, 26.94% de la población entre 6 y 14 años habla una lengua indígena. Sin embargo, de las 2 452 escuelas existentes, únicamente 863 son escuelas indígenas incompletas, es decir 35.20%, el resto son escuelas multigrado en su mayoría, y las menos, son unitarias (Saldívar, et ál., 2004).

Los estudiantes normalistas, específicamente los ubicados en las escuelas normales interculturales bilingües, egresan sin la preparación y los conocimientos suficientes sobre el contexto sociocultural de las zonas indígenas o rurales donde posiblemente se van a incorporar; sin las herramientas necesarias para su práctica, sin tomar en cuenta la diversidad de grados, niveles, edades, motivaciones, capacidades, etc., y sin las actitudes que reconozcan y respeten esa diversidad.

El problema fundamental, por tanto, es que existen serias deficiencias en la formación de los maestros porque no se preparan para la práctica que enfrentarán en la realidad. Este hecho, sin lugar a dudas, afecta el desempeño docente, con consecuencias directas en la formación educativa de los niños. A pesar de eso, si bien, la falta de una formación adecuada de los maestros influye en la calidad de los procesos educativos, existen otros factores, igual de importantes, que afectan de manera estructural el problema de la educación en

las zonas rurales e indígenas y que tienen que ver con los pocos recursos asignados a la educación, la influencia de los medios de comunicación, la desvalorización social que existe sobre los maestros actualmente y, en general, las mismas condiciones socioeconómicas de las familias.

2. La educación indígena y el pueblo tseltal

Cuando se produce la invasión del territorio tseltal en 1524 por un ejército castellano, comandado por Luis Marín, los tseltales vivían dispersos en parajes, agrupados en unidades de pariente, tal como hoy lo siguen haciendo.

Fueron sometidos al control militar, luego introducidos al sistema de encomiendas bajo un régimen particularmente explotador. Su situación mejoró gracias a la intervención de fray Bartolomé de las Casas, quien desde 1545 asumió su defensa frente a los encomenderos. Los tseltales se rebelaron en distintas ocasiones tratando de destruir el orden colonial. La mayor rebelión ocurrió en 1712, iniciada en Cancuc, y logró unificar a la población en contra del dominio europeo (Guiteras, 1992). La rebelión ocurrió en forma de movimiento mesiánico al propagarse con inusitada rapidez la noticia de que la virgen se le había aparecido a una niña tseltal de Cancuc, prometiéndole el apoyo para expulsar a los españoles. A raíz de este suceso, la parentela de la niña convocó a los grupos tseltales a la rebelión.

Actualmente, los tseltales comparten con sus vecinos tsoltziles un área muy vasta de los Altos de Chiapas, con su carácter montañoso. Dicha área geográfica se encuentra localizada en la meseta central, teniendo a San Cristóbal como el centro urbano de mayor influencia comercial y turístico más importante de Chiapas (Pérez, 2003).

La parte norte del territorio tseltal es de terrenos planos y más bajos, con clima templado y caluroso. En esta zona, las tierras son fértiles y la vegetación llega a ser exuberante, con bosques de maderas tropicales y preciosas, y una abundante y variada fauna, riqueza natural del territorio (Nash, 1975; Pitarch, 1996).

Los tseltales conforman el grupo indígena más numeroso de Chiapas y el octavo en relación con los demás grupos indígenas del país. Según cálculos recientes, el 57 por ciento de la población tseltal es monolingüe, mientras que el 43 por ciento es bilingüe (INEGI, 2011). Los municipios tseltales más importantes son Ocosingo, Chilón y Altamirano que son los más extensos; sin embargo, los municipios de más alta densidad de población son Tenejapa y Oxchuc con más de 100 habitantes por km².

En cuanto a la organización sociopolítica de los tseltales es bastante semejante a la de los tsotsiles, con la familia nuclear como el elemento básico de la estructura de parentesco, con la presencia de los linajes localizados patrilineales y la residencia neolocal (Fábregas, 1992).

La formación del docente o del maestro en la zona tseltal es resultado del impacto de los procesos políticos, culturales y lingüísticos. En general, diversos estudios (León, 1999; Lomelí, 2009; Pérez, 2003; Sulca, 2004) han señalado a la educación indígena como un acontecimiento político que define, desde un enfoque curricular determinado, la formación de los docentes y de los propios alumnos. Cabe señalar que los tseltales se ubican como etnias pertenecientes a los Altos de Chiapas.

En un primer momento, la educación indigenista en los Altos de Chiapas (en la que se ubicarían tsotsiles y tseltales) se institucionaliza con la fundación del Centro Coordinador Tzeltal-Tsotsil en 1950, que tuvo como principal característica la alfabetización en lengua materna, impartida en ese entonces por jóvenes extraídos de las mismas comunidades, quienes fueron preparados por el Instituto Lingüístico de Verano (Modiano, 1974) con la idea de agilizar su inserción al sistema educativo y fungir como profesores indígenas.

En la época de la proclamación de Torres Bodet en 1958, en los Altos de Chiapas, los funcionarios de educación de los tres sistemas, federal, estatal y del INI (Instituto Nacional Indigenista), veían en la escuela, como parte de la política educativa, el punto focal del desarrollo comunitario (Modiano, 1974). Sin embargo, de los tres sistemas, era el INI el que más énfasis ponía en estos aspectos, porque su preocupación primordial ha sido la integración del indígena

en la vida nacional. Dentro de este marco y además de la filosofía sostenida por la Secretaría de Educación, el INI recomienda el uso de la lengua materna para iniciar la instrucción (como medio para lograr un aprendizaje más efectivo del español), y se sirve de las escuelas como agentes primarias de la aculturación.

En ese sentido, la formación del docente para atender a la zona tseltal, y en general para los Altos de Chiapas, ha tenido desde 1971 una institución, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, para la capacitación simultánea con el trabajo de enseñanza, y una dependencia para la investigación y divulgación de los planes de estudio, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Lomelí, 2009). Por otra parte, en 1971 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), hecho que dio inicio a una nueva política basada en el regionalismo educativo. Su propósito era responder a las necesidades de desarrollo lingüístico y cultural de los pueblos indígenas. Se definieron los territorios geográficos de atención educativa bilingüe, es decir, territorios autónomos para los maestros indígenas, en especial tsotsiles y tseltales. La política de territorios autónomos tuvo como finalidad regionalizar los servicios educativos de acuerdo al nuevo criterio: la correspondencia entre la lengua materna del maestro indígena y la de sus alumnos. Las autoridades de la DGEEMI, en coordinación con la Dirección Regional de Educación Indígena de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, volvieron a retomar los planteamientos del Centro Coordinador Indigenista Tseltal Tsotsil sobre el trabajo comunitario. De nuevo se volvió al modelo del trabajo común y convivencia con la gente de las comunidades (León, 1999).

De acuerdo con el estudio de Lomelí (2009), el currículo de educación indígena que se impartía en México, por lo menos hasta mediados de los años noventa, está acorde, básicamente, al programa general de la educación elemental para alumnos no indígenas, y proponía alcanzar los mismos objetivos para la primaria de educación indígena. Se basa en el libro de texto oficial como su principal recurso pedagógico en las cuatro materias básicas (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales).

Cabe agregar que la principal diferencia entre las bilingües y el resto de primarias consiste en el hecho de que casi todos los maestros son indígenas bilingües, que usan su lengua como medio de comunicación e instrucción, mientras sea necesario (Modiano, 1974); pero no alfabetizan en lengua indígena, sino en español. Como muchos alumnos llegan con escasos conocimientos de esta lengua al primer grado, a pesar de haber cursado un año de educación preescolar, se produce una ruptura entre el currículo oficial y las condiciones sociolingüísticas de su aplicación, por lo cual los maestros tienen que adaptar los programas de estudio y desarrollar un currículo oculto que sufre una serie de contradicciones estructurales (Pérez, 2003).

En ese tenor, los problemas en la escuela tienen que ver tanto con la formación lingüística de los profesores, como con la forma en que se enseña la lengua. Ahora bien, si se le añade además el problema de los planes de estudio, resulta ser mayor todavía ya que no hay una relación estrecha con la situación contextual de la comunidad y los contenidos de los programas. Por tanto, la formación del maestro tiene que responder lo mejor posible a esas problemáticas.

De ahí que ciertos diagnósticos con respecto a la formación del docente en el contexto indígena arrojen algunos aspectos que reflejan los profesores en la zona tseltal: escolarizados en español y con una competencia lingüística baja en su lengua materna; incompleta formación metodológica; incompleta formación respecto a los recursos didácticos que tienen, misma que contrasta con la gran cantidad de métodos y procedimientos nuevos que la enseñanza de lenguas ha desarrollado en últimas fechas; baja gratificación económica y social (Lomelí, 2009).

Otro acontecimiento importante de la educación intercultural se da en 1978, cuando se crea la Dirección General de Educación Indígena con el “fin de proponer contenidos y métodos educativos de la educación que se imparta a los indígenas que no hablan español; además, organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas” (Pérez, 2003:68). Entre 1979 y 1982, la Dirección de Educación Indígena puso en marcha el programa de castellanización dirigido a los niños indígenas de 4 a 7 años de edad.

A mediados de 1979, los maestros indígenas, en el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural en Oaxtepec, Morelos, plantearon la necesidad de una defensa de la dignidad de las culturas como principios de un proceso de descolonización y revalorización de la identidad cultural de los pueblos indígenas de México. La nueva educación que surgió en el seminario tuvo como objetivo central luchar contra la explotación económica, la dominación cultural y la opresión social que han sufrido los pueblos indios. Se planeó que los maestros promoverían la valorización y el desarrollo de la tecnología propia de los pueblos para dinamizar la producción y fortalecer la economía comunitaria; organizar a las comunidades para la explotación colectiva de los recursos naturales; apoyar el proceso de revalorización cultural y la afirmación de la identidad étnica.

A partir de estas exigencias por parte de los docentes, el gobierno federal, en 1983, a través de la Dirección de Educación Indígena retomó el concepto de educación bilingüe y bicultural planteado por la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas y Bilingües, A.C. Este nuevo proyecto educativo se basa en la teoría de bilingüismo y biculturalismo, hace mayor énfasis en la enseñanza de las dos lenguas: indígena y español, trata al castellano como segunda lengua, promueve los valores culturales indígenas por una parte y la cultural nacional y universal por la otra (SEP-DGEI, 1996).

Pérez (2003) señala que la Dirección de Educación Indígena concibió que la educación bilingüe se encargara de promover el estudio y desarrollo de la lengua indígena y del español en forma coordinada para propiciar un bilingüismo funcional entre los educandos. La lengua entendida como el vehículo de la cultura. El programa bicultural asumía que los niños indígenas deberían ser criados en dos culturas a la vez, la indígena local y la mestiza nacional.

El contenido del programa solamente hace énfasis en la educación bilingüe y elimina el término bicultural. En ese sentido, de acuerdo con el estudio de Pérez (2003), de 1990 a 1994, la formación del maestro de acuerdo con el contenido del programa, muchos jóvenes mestizos que tenían estudios de licenciatura ingresaron al sistema de educación como maestros; mientras que el número de los candidatos indígenas quedó limitado porque no cubrían el perfil de estudio mínimo

de bachillerato. Los que tenían mayor oportunidad para acceder a las plazas de educación indígena eran los hijos de los líderes indígenas. Esta decisión no solo favoreció a los maestros mestizos a costa de los indígenas, sino que además exacerbó las desigualdades sociales y económicas entre los mismos maestros indígenas. Además, la mayor parte de los jóvenes indígenas que ingresaron a trabajar como maestros habían realizado sus estudios en las zonas urbanas y en las cabeceras municipales, y por lo tanto estaban más habituados al modo de vida de los mestizos que de sus comunidades de origen.

Se puede decir que las políticas educativas acerca de la educación indígena y bilingüe, diseñadas en los últimos 20 años, fueron un mosaico caótico de ideas que cambiaban como un caleidoscopio según los intereses de los burócratas. Los distintos programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas van desde la castellanización, la educación en apoyo al desarrollo de las comunidades y, por último, la reducción educativa al salón de clases, hasta la creación de escuelas normales exclusivas para quienes desean ser profesores en las comunidades indígenas.

En ese contexto, la formación del docente en la zona tseltal, y en términos generales, la educación intercultural indígena, presenta distintas orientaciones enmarcadas, en general, por las políticas educativas. Así, se reconoce la necesidad de institucionalizar la educación indígena (casi de manera independiente de todo el sistema educativo) con la idea de delimitar un regionalismo educativo en el que se pudiesen identificar las particularidades de las etnias. Por esa razón se puede hablar de la zona tseltal. Además, esta misma tarea dio pie a un desarrollo comunitario, esto es, se buscaba a la par que la misma práctica educativa pudiese servir como medio para lograr el crecimiento de las comunidades. Los profesores dentro de este marco tendrían un papel de promotores, de agentes en el sentido de encauzar las necesidades de la comunidad y establecer relaciones con los contenidos de los programas educativos. Tal es el caso, por ejemplo, del ECIDEA (Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo), creada en 1997, a raíz del Primer Congreso Indígena, así como de otras propuestas educativas innovadoras que atienden la diversidad cultural.

Como ya se dijo en líneas atrás, los servicios educativos tendrían una correspondencia entre la lengua materna del profesor indígena y la de sus alumnos. Se trataba de dar lugar a la identidad cultural como principio cultural, incluso de forjar un estatuto social para el profesor indígena. Derivado de lo anterior, en los últimos años se han creado diversos programas de formación intercultural que buscan fortalecer o bien establecer condiciones suficientes para lograr una educación más acorde a la naturaleza cultural del contexto, por un lado, y por el otro, a la exigencia lingüística por sí misma ya necesaria.

Así, cabe mencionar a la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, como una institución, dentro de la región tseltal, que forma docentes indígenas con el propósito de desempeñarse en las comunidades indígenas creada en el año 2000 . El proyecto Cho'í, que a pesar de su nombre está destinado al grupo tseltal por la zona donde se oferta, constituye otro programa que persigue el mismo objetivo: formar profesores para los contextos indígenas. Por último, las reformas integrales para atender la diversidad cultural dentro de Chiapas produjeron pensar seriamente a la educación intercultural como una salida a los problemas formativos de los profesores indígenas o mestizos. La Escuela Normal Intercultural Bilingüe Manuel Larrainzar de San Cristóbal, la Escuela Normal Intercultural Bilingüe en Tuxtla Gutiérrez y la referida Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek representan parte de la lógica educativa para llevar a cabo la formación intercultural del docente en la zona tseltal.

3. Consideraciones finales

Las escuelas tienen una gran responsabilidad en la generación o superación de los prejuicios culturales, de género, étnicos y otros. En este sentido, es necesario que promuevan las estrategias y los contenidos éticos, procedimentales y conceptuales que se precisan para construir una sociedad que vea en la diversidad la oportunidad pedagógica para aprender a crecer juntos y no como un obstáculo o problema. Se trata entonces de buscar mejorar por medio de la participación de los actores involucrados la posibilidad de crear una educación respetuosa e integrativa de la identidad cultural.

En términos generales, un proyecto que apunte a la conformación de propuestas viables para la formación docente que atienda los aspectos mencionados deberá tener como objetivo primordial, entender las necesidades de formación de los docentes a través de los saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales. En este sentido, la importancia social, institucional y teórica que tendría un trabajo de tal magnitud podría dar, por un lado, un testimonio sobre la realidad educativa de los grupos étnicos de Chiapas, en particular el tseltal; por el otro, producir un análisis que permita el diálogo entre las autoridades educativas, investigadores y docentes de la región.

4. Referencias bibliográficas

De Vos, J.

1993 *Las fronteras de la frontera sur*. Villahermosa, Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco-CIESAS.

Fábregas Puig, A.

1992 *Pueblos y culturas de Chiapas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Guiteras Holmes, C.

1992 *Cancuc: etnografía de un pueblo tzeltal de los altos de Chiapas, 1944*. México: Instituto Chiapaneco de Cultura.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía

2011 *México en cifras. Información nacional, por entidad federativa y municipios, 2011*. México: INEGI.

León Trujillo, A.

1999 *Comunidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Coneculta-Chiapas.

Lomelí González, A.

2009 *Maestros y poder en los pueblos indios de los Altos de Chiapas*. México: Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.

Modiano, N.

1974 *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: CONACULTA-INI.

Nash, J.

1975 *Bajo la mirada de los antepasados*. México: CONACULTA-INI.

Pérez Pérez, E.

2003 *La crisis de la educación indígena en el área Tsotsil*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.

Pitrach Ramón, P.

1996 *Ch'ulel: una etnografía de las almas tseltales*. México: FCE.

Rodrigo, M.

2002 *Elementos para una comunicación intercultural*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Saldívar Moreno, A.; Micalco Méndez, M. M.; Santos Baca, E.; Ávila Naranjo, R.

2004 "Los retos en la formación de maestros en educación intercultural". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), pp. 109-128.

SEP-DGEI

1996 *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. México: SEP-DGEI.

Sulca Báez, L. E.

2004 "Modernidad, modernización y tradición en los Altos de Chiapas". En *Anuario 2004* (pp. 51-76). México: CESMECA-UNICACH.

Pueblos indígenas en Guanajuato, México

ROSA EVELIA CARPIO DOMÍNGUEZ¹

GABRIELA CELINA GARCÍA ROMERO²

MARÍA TERESA HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ³

GRACIELA RAMOS GUERRERO⁴

JOSÉ ALEJANDRO VALADEZ FERNÁNDEZ⁵

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 111

Introducción

En la Constitución Mexicana se reconoce a México como un país pluricultural al contar con 871 municipios indígenas, cuya característica es tener una población minoritaria que conlleva situaciones de marginación, discriminación, falta de servicios públicos, terrenos de difícil acceso y un elevado índice de pobreza. En la normatividad internacional y nacional se reconocen los derechos de la población indígena, lo cual no se cumple en la práctica, lo que constituye una violación a sus derechos como es el de recibir una educación intercultural bilingüe. En el estado de Guanajuato falta mucho en este terreno, aunque se reconoce la presencia de la población indígena no se cuenta con la cobertura para su atención y adecuadas formas de trabajo.

1. Normatividad de la población indígena

El gobierno en su orden federal, estatal y municipal reconoce la composición pluricultural de la nación, su constitución legal como pueblos y comunidades indígenas, y sus respectivos derechos. Existen documentos internacionales, nacionales y estatales que reconocen y marcan la normatividad de los pueblos indígenas, entre los que podemos mencionar:

⇒ **Convenios internacionales**

Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Convenio Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial; Convenio contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos y Degradantes; Convenio sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Convenio sobre los Derechos del Niño; Convenio sobre la Diversidad Biológica; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas; Declaración Universal de los Derechos Humanos; Declaración sobre los Derechos de las personas pertenecientes a minorías étnicas nacionales, religiosas y lingüísticas y Proyectos Internacionales

⇒ **Leyes en México**

Al igual que los anteriores buscan el reconocimiento y la protección de las comunidades indígenas, los cuales son: Los Derechos de los Pueblos Indígenas, artículo 4º. de la Constitución; Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; Ley General de Educación en el artículo 7º y Lineamientos Generales para la Educación Intercultural.

⇒ **Leyes en el estado de Guanajuato**

La Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato, esta ley reconoce la existencia de grupos originarios en el estado (chichimeca, otomí y pame) y busca preservar su cultura, sus derechos y territorios. La Ley de Educación del Estado de Guanajuato, en el artículo 97, establece que es obligación del estado brindar una educación intercultural y bilingüe a la población indígena residente en el estado, así como la que se encuentre en tránsito en el territorio estatal.

2. La población indígena en el estado de Guanajuato

México es un país con una diversidad de culturas, debido a que tenemos 68 grupos etnolingüísticos distintos en el territorio mexicano, ubicados en regiones o comunidades indígenas (CDI, 2008). La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas establece los siguientes criterios para clasificar a los grupos poblacionales indígenas:

- ⇒ Municipio indígena: Son aquellos que se localizan en 481 municipios con una población mayor que el 70% del total del municipio, y 174 con una población indígena entre el 69% a 40% de la población total del municipio.
- ⇒ Municipio con presencia de población indígena: Son 190 municipios con una población indígena del 40% de la población del municipio
- ⇒ Municipio con población indígena minoritaria: Son 26 municipios denominados como población indígena minoritaria, que cuentan con menos de 5,000 habitantes. Es un total de 871 municipios indígenas.

El estado de Guanajuato cuenta con una población de 5 486 372 habitantes, de los cuales 14,835 hablan una lengua indígena representando el 0.3% de la población total del estado (INEGI, 2010). En el estado hay 96 comunidades indígenas que reconoce el CDI (ver Cuadro 1).

El estado de Guanajuato no cuenta con municipios considerados como indígenas. El único con un número importante de población indígena (bajo los criterios de clasificación de hablante y de pertenencia) es San Luis de la Paz con 6,716 habitantes indígenas en la localidad de Misión de Chichimecas. Mención especial tiene el municipio de León que observa un constante flujo de migración étnico con 3,191 hablantes de lengua indígena sin considerar a la población que por el criterio de pertenencia se identifique como indígena, lo cual, eleva considerablemente a la población en el municipio, lo que convierte a este municipio en el que mayor población indígena presenta en el estado (X Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2011).

Cuadro 1. Comunidades en el estado de Guanajuato

Municipios	Comunidades
Apaseo el Alto	3
Atarjea	4
Comonfort	13
Dolores Hidalgo	4
Salvatierra	1
San Luis de la Paz	3
San Miguel Allende	27
Santa Catarina	1
Tierra Blanca	18
Valle de Santiago	2
Victoria	14
Villagrán	1
Xichú	5
Total de municipios: 13	Total de comunidades: 96

Fuente: CDI (2012).

3. Grupos étnicos en el estado de Guanajuato

En el estado de Guanajuato se encuentra una gran variedad de grupos étnicos que han migrado de varios estados de la república mexicana, en busca de mejores condiciones de vida, debido a las condiciones de pobreza en que se encuentran, además de contar con 2 grupos étnicos presentes desde la época precortesiana. A continuación se mencionan estos grupos étnicos:

La antigua cultura chichimeca, grupo nómada del Altiplano Central, comprendido en los estados de Zacatecas, Guanajuato, San Luis Potosí, Querétaro e Hidalgo. Región conocida como la Gran Chichimeca, habitada por los Gumares, Pames, Guachichiles, Cazcanes y Jonaces. Durante la conquista y la colonia, la mayoría de los grupos mencionados se aculturaron o fueron exterminados, no

así los pames y jonaces que fueron replegados a zonas montañosas menos accesibles; con el descubrimiento de las minas en Zacatecas, se colonizó la zona y se trabajó con las misiones religiosas obligándolos a ocupar la Misión de Chichimecas. Actualmente este asentamiento en Guanajuato se encuentra en la Misión de Chichimecas del municipio de San Luis de la Paz, donde la población se ha insertado a las diversas actividades de la población mestiza mayoritaria (CDI, 2004).

En este grupo chichimeca, la lengua se aprende por tradición oral, por lo que no se encuentra escrita, los lingüistas están recuperando y enseñando la lengua a través de los docentes bilingües contratados por la Secretaría de Educación de Guanajuato, con la finalidad de proporcionar el servicio educativo y preservarla como patrimonio de la nación.

Otro grupo étnico es el otomí, que procede del estado de México y del sur de Querétaro, su lengua es el Hñahñu, la hablan los adultos y algunos niños que asisten a las escuelas bilingües. El resto dejó de hablarlo para comunicarse con la población mestiza y vender sus productos, además para no ser discriminados (Utrilla y Questa, 2006).

De acuerdo al INEGI (2010), en el estado de Guanajuato se han identificado la presencia de los siguientes grupos étnicos: Amuzgo, Cakchiquel, Chatino, Chichimeca-jonaz, Chinanteco, Chinanteco de Ojitlan, Chol, Chontal, Chontal de Tabasco, Cora, Huasteco, Huave, Huichol, Jacalteco, Kanjobal, Lacandón, Mame, Matlatzinca, Maya, Mayo, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Náhuatl, Ocuilteco, Otomí, Pame, Pima, Popoloca, Popoluca, Purépecha, Quiche, Seri, Tarahumara, Tepehua, Tepehuano, Tlapaneco, Tojolabal, Totonaca, Triki, Tzeltal, Tzotzil, Yaqui, Zapoteco, Zapoteco de Iztlán y Zoque, diversas lenguas indígenas de América y algunas no especificadas.

Los datos mencionados permiten concluir que la población indígena en el estado es muy fluctuante, lo que implica que las dependencias de gobierno, para atender a esta población, requieren que la misma se ubique en un espacio concreto y pase de la informalidad a la formalidad para que puedan ser visibles, oídos como sujetos y ciudadanos con derechos. Son los grupos comunitarios organizados quienes se

acercan a las dependencias a solicitar los servicios educativos y de promoción social, de lo contrario no son vistos ni oídos, de ahí que sus solicitudes se turnan para su revisión y canalización a diversas dependencias de gobierno, lo que afecta las condiciones de vida de los indígenas porque retarda la satisfacción de sus necesidades.

4. Condiciones socioeconómicas

En cuanto a los varones indígenas, 67% laboran y en el caso de las mujeres indígenas, un 31%; los hombres indígenas perciben más salario que las mujeres indígenas, quienes no están dentro del rango de trabajo remunerado.

Las actividades económicas se dividen en tres sectores: Sector Primario (ganadería, actividades forestales, caza y pesca) donde laboran 51.1% de mujeres indígenas y un 21.6% de hombres indígenas. En el Sector Secundario (minas, petróleo, gas, industria manufacturera, electricidad, agua y construcción), labora el 18.6% de mujeres y el 19.8% de hombres indígenas y en el Sector Terciario (comercio, transporte y otros servicios) se ubican el 27.7% de mujeres y el 57.2% de hombres indígenas. La comparación con las estadísticas de los años pasados del INEGI muestra una tendencia de desplazamiento del sector primario al terciario en las ocupaciones laborales de la población indígena. Uno de los factores que influyen es la migración de los indígenas a las ciudades industriales.

En relación a la vivienda de los indígenas en el estado, el INEGI (2010) reportó un total de 4,663, considerando que son 15,204 indígenas, las cuales presentaron las siguientes características: las viviendas que cuentan con piso de tierra son 585, la construcción de las paredes con cemento, madera u otro recubrimiento fueron 4,031 y 47 no especifican. Respecto a los servicios con los que cuentan las viviendas, el INEGI (2010) reporta que 4,180 cuentan con agua, 435 no la tienen y 48 no especifican. En cuanto al servicio de drenaje, 3,888 sí lo tienen, 710 no tienen el servicio y 65 no especifican. El servicio de electricidad 4,423 viviendas sí lo tienen, 189 no y 51 no especifican, y respecto al sanitario dentro de la vivienda 4,009 cuentan con el servicio, 602 no lo tienen y 52 no especifican. La CDI en convenio con otras instituciones como Sapal y CFE, lleva estos servicios a las comunidades indígenas de su padrón.

La CDI reconoce que es difícil otorgar apoyo a los grupos indígenas que se encuentran dispersos, pues como lo muestran los datos del INEGI (2012) hay grupos de 4, 5, 7, 10 y 13 indígenas viviendo en un municipio. La mayoría de los grupos indígenas cocinan con leña, carbón o petróleo, estas condiciones tan precarias les ocasionan serios problemas de salud.

5. Educación Intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe en el estado de Guanajuato tiene una realidad propia que se define a partir de las características de su población indígena, de sus condiciones geográficas y de su desarrollo económico.

El único municipio considerado con presencia indígena es San Luis de la Paz, cuenta con 7 escuelas (cuatro primarias y 3 jardines de niños) clasificadas por la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato (SEG) como escuelas indígenas. Al momento desconocemos los criterios bajo los cuales la SEG clasifica de tal forma a una escuela. Las escuelas mencionadas están enclavadas en la localidad de Misión de Chichimecas donde la población es indígena bajo los criterios de lengua o pertinencia. La población escolar en ellas es mayoritariamente indígena siendo los niños en un alto porcentaje monolingües al entrar a la escuela primaria, dominando únicamente la lengua materna: chichimeca jonaz.

El municipio de León, presenta la más alta población de habitantes hablantes de una lengua indígena; sin embargo, en este municipio es posible identificar un asentamiento de tipo irregular dentro de los terrenos de ferrocarriles mexicanos, donde es posible ubicar grupos de diversas etnias que se autoprotegen y cooperan en sus necesidades básicas. En este lugar se ubican dos escuelas, un preescolar y una primaria. Los niños que acuden a ellas hablan diversas lenguas y particularmente el español de manera preferencial.

De la población indígena migrante esta es la única que tiene un asentamiento claro, estos procesos migratorios son constantes y creemos que los niños terminan acudiendo a las escuelas regulares de las localidades urbanas donde se asientan, esta condición dificulta

enormemente el poder ubicarlos y atenderlos en la educación intercultural que sería la apropiada para ellos.

Escuelas de educación indígena

Las escuelas de educación básica que cuentan con la categoría de ser consideradas indígenas en el estado son exclusivamente las asentadas en el municipio de San Luis de la Paz, cuatro escuelas primarias y tres jardines de niños como ya se mencionó. No obstante, el estado a través de la SEG ofrece en 43 escuelas (39 primarias y 3 preescolares) el programa de Educación Indígena.

Municipios	Docentes	Escuelas	Primaria	Preescolar
Dolores Hidalgo	1	1	1	0
San Miguel Allende	9	9	9	0
San Luis de la Paz	9	7	4	3
Victoria	1	1	1	0
Tierra Blanca	8	9	9	0
León	3	2	1	1
Comonfort	13	13	13	0
Acámbaro	1	1	1	0
Totales	45	43	39	4

Fuente: Área administrativa SEG.

Es fundamental mencionar que de manera estratégica la SEG ofrece la atención a dos tipos de lengua indígena: chichimeca jonáz y otomí hñahñú.

En las escuelas con el Programa de Educación Indígena, los docentes de lengua desarrollan una sesión a la semana con todos los grupos de la escuela donde se realizan actividades acerca del cuidado y preservación de la lengua indígena. Los niños cuentan con

un libro escrito en su lengua materna, texto proporcionado por la SEP (Secretaría de Educación Pública) en el que realizan prácticas sociales de lectura y escritura. El resto del currículo oficial es desarrollado por los maestros regulares en las escuelas, donde los docentes no dominan la lengua indígena, por lo que en español desarrollan sus secuencias de clase. En las visitas que hemos realizado a dos escuelas primarias (León y San Luis de la Paz) hemos podido identificar la dificultad para atender a los grupos en las escuelas y las necesidades tan diversas a las que se enfrentan los maestros.

En San Luis de la Paz, el docente de lengua comentó que son tantos los niños y grupos por atender que es muy difícil para un solo maestro cubrir las necesidades e intereses de los menores, aunado a que existen muchos niños que al ingresar a la escuela básica son monolingües y el maestro regular no puede atenderlos porque no conoce la lengua indígena, requiriendo la presencia constante del maestro de lengua para que haga de intérprete entre ambos.

En el caso de la Escuela Morelos de León, los maestros de lengua son los mismos y los únicos que atienden al grado escolar en la totalidad del currículo oficial, lo cual se debe a que la matrícula de la escuela es de 51 niños y la organización es tridocente, cada maestro atiende a dos grados (primero-segundo, tercero-cuarto y quinto-sexto) respectivamente. Todo ello nos lleva a formular ciertos cuestionamientos: ¿Cómo es que siendo el municipio de León el que cuenta con el más alto número de población indígena, sea el que detenta la matrícula más baja de las escuelas con el programa de educación indígena? ¿Por qué solo existen dos escuelas (un preescolar y una primaria) para atender a una población indígena tan vasta?

La matrícula de las escuelas que tienen el Programa de Educación Indígena, según reportes de la SEG, es de 6,686 niños indígenas, entre preescolar y primaria. Sin embargo, no tenemos certeza de cuántos de estos niños son considerados indígenas, puesto que todas las escuelas tienen niños mestizos en su matrícula. El número de maestros regulares de las mismas escuelas es de 222 profesores.

La calidad de la educación en las escuelas indígenas

La calidad de la educación en las escuelas con el Programa de Educación Indígena puede ser considerada baja. Según los reportes de la prueba ENLACE del ciclo escolar 2011-2012, los resultados obtenidos según el promedio de las escuelas con el programa de educación indígena se encuentra en un rango de los 510 puntos, donde los puntajes en el estado fluctúan entre los 758 puntos como máximo y 352 como mínimo. Los resultados de la prueba ENLACE en estas escuelas en su mayoría tienen un alto índice de niños con resultados insuficientes en Español y Matemáticas. Los resultados de la prueba ENLACE en los años 2010-2011 y 2011-2012 son muy parecidos, hay una ligera mejoría en algunas escuelas, pero los cambios son mínimos, las escuelas con mayor presencia de niños mestizos encabezan los primeros lugares en este grupo y las escuelas mayoritariamente con niños indígenas, los últimos.

6. Conclusiones

- a) La discriminación que sufren los integrantes de los grupos étnicos es una situación pendiente de trabajarse desde el ámbito educativo, desde la educación básica hasta la superior, a través de temas transversales, asignaturas y cursos que permitan entender las diferencias de toda índole, respetarlas y convivir con ellas, para posteriormente eliminarlas. La educación intercultural es un asunto de todos, no es exclusivo de los grupos étnicos.
- b) Es importante que la Secretaría de Educación Pública incremente el presupuesto para aumentar la cobertura y calidad educativa para la población indígena. Para lograrlo se requiere que exista apoyo interinstitucional para identificar los asentamientos indígenas, conjuntar esfuerzos y presupuestos en programas afines, pero principalmente en la capacitación del personal en educación intercultural.
- c) El esfuerzo que realizan las instituciones relacionadas con la población indígena ha tenido grandes avances, pero es necesario buscar espacios para hacer llegar esa información a los diversos sectores que trabajan con poblaciones indígenas, ya que esos

insumos les permitirían tomar medidas más acertadas para su atención.

7. Notas

¹ Mtra. en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Ha participado en la elaboración de Programas de Especialidad y Maestría. Actualmente es Coordinadora de la Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Gto.

² Maestra en Historia por parte de la Universidad de Guanajuato. Mtra. en Investigación Educativa de la misma institución. Doctorado en Educación por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 111 Gto. Fue Secretaria Académica de la Escuela Normal Superior de Guanajuato y Directora de la UPN Unidad 111. Actualmente es docente de tiempo completo de la última institución.

³ Lcda. en Educación, Mtra. en Pedagogía, labora como Directora de Primaria. Ha elaborado programas de Diplomado y Especialización para maestros de Educación Primaria. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111, Guanajuato, Gto.

⁴ Lcda. en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la U. de Guanajuato. Estudios de Maestría en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Docente de la UPN Unidad 111 Guanajuato

⁵ Lic. en Historia en División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UG. Autor del libro *La Compañía de María en el Bajío: El Convento de Nuestra Señora de la Soledad en Irapuato, Gto.* (2011). Actualmente es Docente en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Gto.

8. Referencias bibliográficas

CDI

2007 “Análisis de las repercusiones jurídicas de la reforma constitucional federal sobre los derechos y cultura indígena en la Estructura del Estado. Ley General de Educación”. En *Diario Oficial de la Federación*: 13 julio de 1993.

Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación: 13 marzo de 2003.

Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato. Diario Oficial de la Federación: 14 marzo de 2011.

Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato. Secretaría de Educación de Guanajuato.

Ley de Educación para el Estado de Guanajuato, p.42, 2012.

Navarrete, F.

2008 *Los pueblos indígenas de México.* México: CDI.

Ordoñez, G.

2004 *Pueblos indígenas en México Contemporáneo.* Pames: CDI.

PNUD

2010 *Informe sobre el Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades.* México.

SEP

1999 *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas.* Dirección General de la Educación Indígena.

Serrano, E.

2006 *Regiones Indígenas en México.* Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México. CDI: PNUD.

La situación educativa del indígena en Venezuela: El caso de los waraos del estado Sucre

TOMÁS IVÁN FONTAINES RUIZ
YAJAIRA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
RODOLFO MUÑOZ GIL
JOSÉ ÁNGEL VELÁSQUEZ

A modo de introducción

Previo a la llegada de los españoles a las costas americanas, sus habitantes originarios eran dueños absolutos de las tierras, de todo lo que en ellas se producía y del modo en que se establecía la convivencia entre los pueblos. Estando en presencia de los europeos, se inicia una batalla entre estos y los habitantes originarios. Quienes se reconocen como protagonistas del descubrimiento, se erigen como sus dueños absolutos. El pueblo indígena dio una profunda lucha por mantener la vigencia de su pensamiento; sin embargo, el poder del conquistador se impuso, estando entre la consecuencia más global la invisibilización de lo indígena y la desfiguración de aquello que originalmente les pertenecía, tal es el caso de los resguardos indígenas y sus procesos de saneamiento (García, 1991; Londoño Toro, 2004).

Ya para finales del siglo XX e inicios del siglo XXI se percibe el revés de la cara para reconocer la existencia de aquellos, que por la voluntad de poder (Nietzsche, 2009:13) del conquistador, fueron negados y mediante artilugios jurídicos y organizacionales de diversa escala, se intenta devolver todo aquello que la ciudadanía le ha quitado al indígena (Caballero Arias, 2007). El tiempo actual asume la deuda histórica creando y dando vida a la noción de derechos indígenas que involucra el rescate de la cosmovisión y *modus vivendi* de los pueblos originarios.

Esta batalla ha sido abierta. Al mismo tiempo que han crecido los derechos ciudadanos, también se han abierto contratos sociales para la población indígena que mediante actos legislativos han adquirido mayor visibilidad. Es Venezuela un ejemplo de ello. Con la entrada en vigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (en adelante CRBV) promulgada en 1999, los pueblos originarios se hacen presente. En el preámbulo de la carta magna se declara la sociedad venezolana como multiétnica y pluricultural y en los artículos 119-126 se da reconocimiento a la existencia de los pueblos indígenas como una comunidad singular compuesta por rasgos específicos a nivel socioeconómico, cultural, político, lingüístico y con derechos sobre las tierras que ancestralmente les corresponden, al punto de convocar el consentimiento comunal indígena para la explotación de estas tierras. Asimismo, se logra la promulgación de la Ley orgánica de pueblos y comunidades indígenas. En relación al aspecto educativo, se le confiere el derecho a recibir una educación ajustada a sus requerimientos interculturales y bilingües, al punto que hoy la asamblea discute la entrada al Parlamento de un ley de educación indígena (González, 2012). Este contrato social también respeta los modos de ejercicio económico y político.

Conviene señalar que la materialización de estas acciones ha permitido la creación de la Dirección de Educación Indígena, la determinación de la interculturalidad como línea estratégica del desarrollo curricular de la educación básica venezolana (Dirección General de Currículo, 2011) y la creación de la Dirección de Salud Indígena (Ministerio del Poder Popular para la Salud, 2010). En materia judicial, se crea una defensoría de pueblos indígenas (Defensoría del Pueblo de la República Bolivariana de Venezuela, 2011), se otorga a los pueblos la posibilidad de administrar su propia justicia de cara a los patrones funcionales aplicados ancestralmente, según lo establecido en el artículo 260 de la CRBV. Desde el punto de vista político-electoral, los indígenas tienen la posibilidad de elegir tres diputados de acuerdo a lo establecido en la Ley electoral y en congruencia con el respeto a sus tradiciones (artículo 186 de la CRBV).

Pareciera que frente a estos avances, se buscan enmendar los errores del pasado. Ciertamente el ciudadano venezolano está abriendo los ojos y entendiendo la presencia autónoma del indígena y en la medida

en que hace este *insight* va cediendo aquello que no le es propio por naturaleza, solo que lo hace desde su mapa ideológico, y en este sentido, una vez más obliga al indígena a entrar en la cosmovisión ciudadana para poder legitimar la tenencia de lo que históricamente le es propio. Es este esfuerzo ciudadano el que se constituye en objeto de atención del reporte de investigación que se muestra, cuyo objetivo general es analizar la situación educativa del indígena venezolano haciendo especial énfasis en la etnia warao ubicada en el estado Sucre.

Este reporte de investigación pretende representar una apretada muestra de cómo se construyen las realidades educativas ya no en la fase de diseño curricular, sino en la gestión del mismo, lo cual supuso la constatación cara a cara con la realidad educativa para poder reflejar aquello que vimos y vivimos en contacto directo con la población objeto de abordaje. Se realizaron observaciones participantes y se levantaron registros diarios para luego de su sistematización arrojar las reflexiones que en este texto se exponen. Respecto a la presentación de la información, se inicia con una descripción de la etnia y el espacio geográfico de ubicación, luego se muestra el panorama educativo observado y para cerrar se ofrecen reflexiones para el debate. A continuación se procede al desarrollo de los elementos precitados.

1. Los waraos: una mirada sintetizada de un horizonte sin fronteras

A finales del siglo XV, cuando los conquistadores españoles avistaron las costas sucrenses, encontraron que estas se hallaban habitadas por grupos humanos. Sin embargo, la aparición del hombre en la península de Paria se remota a fechas que oscilan entre 7.500 y 6.500 antes de la llegada de Cristóbal Colón (Sanoja & Vargas, 1992) en tiempos de la gran inundación, tal como lo reseñan las mitologías indígenas de Sudamérica y las Antillas, lo que condicionó su cultura a la recolección, pesca y caza en virtud de los cambios ambientales pospleistocénicos que se produjeron en la región.

La nación warao ha sido tradicionalmente recolectora y pescadora, aunque en el último siglo, como consecuencia de procesos de

transculturación, ha adoptado también prácticas de horticultura y conucos. Se ubica en los caños y regiones anegadizas del delta del Orinoco. Por sus desplazamientos espaciales cíclicos la ubicamos dentro del grupo antropológicamente definido como comunidad semi-permanente sedentaria (Sanoja & Vargas, 1978).

Cultivan, principalmente la yuca (*manihot utilisima pohl*), la cual utilizan para confeccionar cazabe y obtienen gran variedad de especies que se dan en estos caños mediante la práctica de la pesca, recolectan cangrejos, tortugas y moluscos de agua dulce; no obstante, el eje de la actividad económica de estos indígenas ha girado desde tiempos remotos en torno al uso de la palma de moriche. Por esta razón, el padre Gumilla afirmaba: “todo su vivir, comer, vestir a su modo, pan, vianda, casas, apero de ellos y todos los menesteres para sus piraguas y pesquerías, y varias mercancías que venden, todo sale de la palma”.

En lo que respecta al aspecto lingüístico, este grupo pertenece a los catalogados como tribus independientes o arcaicas, es decir, su idioma no está integrado dentro de las grandes familias lingüísticas: Caribe, Arawak o Chibcha (Vaquero Rojo, 2000:16).

Los waraos poseen una rica cosmovisión nacida y cimentada a partir de sus ancestrales vivencias y relación diaria con el mundo animado. En ella tienen cabida los relatos de su nutrida tradición oral que refieren: la tradición de humanos en animales tales como (zamuros, mosquitos, guacamayos y tigres, por este último sienten los waraos especial respeto), la magia para la curación de enfermedades y otros maleficios, el temor al Jebú, espíritu maligno al que le atribuyen muchos de los problemas que confrontan en su vida cotidiana (Vaquero Rojo, 2000).

Respecto a las poblaciones waraos seleccionadas, estas se ubican en el Estado Sucre de Venezuela, más específicamente en el Municipio Benítez, entidad de mayor extensión territorial y uno de los que posee mayor potencial agrícola en el estado. Al sur de él se encuentra ubicada la Parroquia Unión, cuya capital es Guariquen, con una población actual cercana a unas mil personas. La fertilidad de la región hace que la misma sea un emporio agrícola donde se

dan los cultivos de raíces: ocumo, yuca, ñame, etc. Existen además extensas haciendas de cacao en toda la zona. Geográficamente posee características deltaicas, por esta razón la movilización fluvial a través de los caños cobra mucha importancia. Es precisamente aquí donde se hallan las últimas familias warao, vivientes testimonios de nuestro pasado aborigen.

Esta población indígena podría alcanzar una cifra cercana a los mil individuos, aún cuando hay que hacer la salvedad de que un número elevado de integrantes de las comunidades que se consideran criollas son en realidad indígenas transculturizados. En este trabajo, utilizaremos el pueblo de Guariquen como punto de referencia para ubicar las principales comunidades warao, las cuales son: San Antonio, La Candelaria, Jurupú, Caño San Juan, María López, Los Barrancos, Guanoco, Boca de Guanaco y Frente al Muelle de Caripito. La economía de estas comunidades sigue guiándose por patrones tradicionales heredados de sus antepasados. Podría decirse sin temor a equivocación que es una forma de vivir que solo es factible de practicar en estas zonas anegadizas, selváticas e intrincadas. Entre los elementos importantes de la economía están:

- a) El árbol de moriche, del cual extraen una gama de productos para su alimentación y para elaborar sus utensilios, sobre todo chinchorros.
- b) La pesca, de la cual obtienen: lisas, bagres, robalos, sábalos, morocotos, etc.
- c) La agricultura, específicamente el cultivo de la yuca y el ocumo chino (*Colocacia esculenta*).
- d) La caza y recolección de algunos animales: chigüires, patos, lapas, cangrejos, etc., completan la alimentación.

Es necesario apuntar por otro lado, que ya una parte de la población indígena ha sido asimilada a tareas y actividades propias de la población criolla y de las grandes industrias tales como: la tala de los manglares en las márgenes del Caño San Juan, la explotación del palmito y obreros en los proyectos de extracción de hidrocarburos.

Como datos adicionales, Mosonyi (1984) reporta que en los waraos, –aunque reconocen el estatus de la mujer y en correspondencia

le otorgan un trato con dignidad humana y social— no impera el matriarcado. Se maneja el androcentrismo: los jefes son varones, las asambleas deliberantes son masculinas, los representantes de la comunidad ante una entidad externa son hombres. El hombre ejerce autoridad sobre la mujer e impone castigos en virtud de la percepción que tenga del acontecimiento vivido (comúnmente vinculado a la percepción del hombre como objeto de vulneración).

2. Panorama educativo del warao en el estado Sucre

Todos los lineamientos enmarcados en la nueva concepción de la Escuela Bolivariana se asumieron en la mayoría de las escuelas de educación primaria del país, es decir, en las escuelas urbanas, rurales e indígenas. Para este estudio se seleccionaron seis (6) Escuelas Bolivarianas de Educación Indígena en la zona más meridional de la Parroquia Unión, del Municipio Benítez del estado Sucre. Los datos de su población estudiantil, corresponden al año escolar 2012-2013.

Estas escuelas se encuentran adscritas al Núcleo Escolar Rural (NER) “Guayabal” que opera como oficina administrativa, al agrupar a todas las escuelas unitarias, rurales e indígenas de la citada parroquia, y cuyo centro de operación se encuentra en la población del Pilar, ubicado en la capital del municipio y a 120 kilómetros aproximadamente de distancias de las escuelas adscritas. El NER dentro de su estructura operativa administrativa está compuesto por un (01) director general, cinco (05) subdirectores (administrativo, académico, bienestar estudiantil, desarrollo endógeno, educación inicial) y un (01) coordinador del Programa de Alimentación Escolar, en correspondencia con la estructura operativa, existente en el municipio Escolar 04, instancia responsable de aplicar los lineamientos y directrices de la Zona Educativa del Estado, provenientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación, con sede en la capital de la República, en aras de darle cumplimiento a las políticas del estado.

Luego de entrar en contacto con la realidad educativa que viven los waraos consideramos exponer las reflexiones que a continuación se puntualizan:

- ⇒ Los documentos normativos de la educación intercultural bilingüe y los lineamientos que rigen la educación indígena muestran un modelo ideal. Las principales directrices las establece el Ministerio del Poder Popular para la Educación en la capital del país. Pero en la operatividad y el contexto de las escuelas indígenas no logran consolidarse, debido a la falta de formación y acompañamiento docente por parte del ente rector, así como la poca significación que el warao le imprime al acto de educar, más allá de contar con el sustento protéico obtenido mediante el programa de alimentación escolar.
- ⇒ El modelo educativo que impera está signado por el predominio del español y la integración de los estudiantes a la cultura criolla. Los valores étnicos son accesorios. Los docentes reconocen el valor de la diversidad étnica, pero ese reconocimiento no ha sido integrado sistemáticamente en los proyectos de aprendizaje ni en su práctica. Existe un predominio de la lengua castellana en los programas y contenidos de todas las áreas del conocimiento, pero no se integra una estrategia o metodología que articule los contenidos programáticos en función del fortalecimiento del idioma warao.
- ⇒ La Educación Intercultural Bilingüe en esta región del país se realiza como la educación tradicional, solo se incorporan actividades de traducción y manejo de vocabulario en las dos lenguas, violentando lo establecido en los artículos 77-83 de la Ley orgánica de pueblos y comunidades indígenas.
- ⇒ Los docentes que imparten el idioma warao en las comunidades estudiadas vienen de una formación académica precaria y de baja calidad, aunado a ello, la institución educativa tiende a reproducir los patrones de la sociedad nacional sobre las comunidades indígenas que los mantiene subordinados.
- ⇒ Las supervisiones de los directivos y coordinadores del NER, que agrupa toda la escuela de educación primaria, se centran más en lo administrativo que en lo académico, o en la cantidad y no en la calidad de los procesos formativos. Muestra de ello lo representan las matrículas, donde se muestra un número de

estudiantes indígenas que no se corresponde con la realidad. Por ejemplo, en el caso de la escuela La Candelaria se reportan 25 niños en preescolar, pero de ellos solo 5 son indígenas y el resto criollos; y en el sexto grado, se reportan 9 de los cuales 8 son criollos y 1 indígena. La razón está vinculada a la promulgación de la Ley Orgánica de Comunidades y Pueblos Indígenas, donde se establece que en todas las escuelas ubicadas geográficamente donde existieran asentamientos indígenas, se debe considerar su población estudiantil indígena.

- ⇒ Los docentes de las instituciones de educación primaria, anualmente elaboran un PEIC, para identificar los problemas y debilidades de la institución, la comunidad y lo académico, y proponen acciones para solucionarlo, pero a pesar de las buenas intenciones, los problemas siguen prevaleciendo y en muchos casos se acentúan.
- ⇒ La ausencia de oportunidades de trabajo, la poca producción económica aunado al aislamiento geográfico y la marginación social de las comunidades indígenas permite que los espacios de educabilidad no sean significativos para la prosecución de estudios de la juventud indígena. Los servicios educativos que se ofrecen en las comunidades indígenas son de baja calidad y pobres en el aprendizaje lo cual se revierte en el desempeño de los estudiantes.

A modo de cierre, la realidad mostrada nos sugiere una disonancia entre la intencionalidad de implementación del poder que emancipa al hombre y transforma la realidad y aquello que realmente llega a aquellos que fueron objeto de la legislación. Es necesaria la comprensión de la acción por parte de sus actores para generar significación en lo que se aprende y empoderar al indígena con recursos que viabilicen su adaptabilidad sin desconocerse.

3. Referencias bibliográficas

Caballero Arias, H.

2007 "La demarcación de tierras indígenas en Venezuela". En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 13 (3), 189-208.

Defensoría del Pueblo de la República Bolivariana de Venezuela

2011 *Defensoría del Pueblo*. (1 de enero). Recuperado el 3 de marzo de 2013, de: Defensoría de los pueblos indígenas: <http://www.defensoria.gob.ve/dp/index.php/pueblos-indigenas>

Dirección General de Currículo

2011 *Ministerio del Poder Popular para la Educación* (septiembre). Recuperado el 8 de mayo de 2013, de: Ministerio del Poder Popular para la Educación: http://www.me.gob.ve/lineas_orientadoras_curriculo.pdf

García, J.

1991 *Encuentros, Debates: América Latina ayer y hoy*. Barcelona, España: Editorial de la Universidad de Barcelona.

González, J.

2012 Presentado en Bolívar Proyecto de Ley de Educación de los Pueblos Indígenas. *El Expreso*, p. 3. 18 de septiembre.

Londoño Toro, B.

2004 *Propiedad, conflicto y medio ambiente*. Rosario, Argentina: Centro Editorial Universidad del Rosario.

Ministerio del Poder Popular para la Salud

2010 *Dirección de salud indígena* (diciembre). Recuperado el 20 de abril de 2013, de: Espacio virtual de salud indígena: Ministerio del Poder Popular para la Salud.

Mosonyi, E.

1984 "La sexualidad indígena vista a través de dos culturas: Waraos y Guajibos". En *Boletín americanista* (34), 179-191.

Nietzsche, F.

2009 *La voluntad de poder* (17 ed.). España: Biblioteca Edaf.

Sanoja, M., & Vargas, I.

1992 *La huella asiática en el poblamiento de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Cuadernos Lagoven.

1978 *Antiguas formaciones y modos de producción venezolanas.*
Caracas: Monte Ávila Editores.

Vaquero Rojo, A.

2000 *Los waraos y la cultura del moriche: identificación etnohistórica y elementos culturales.* Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.

2000 *Manifestaciones religiosas de los waraos y mitología fundante.*
Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.

Hacia una educación con equidad

La realidad de la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala

AJPUB' PABLO GARCÍA IXMATÁ
ANABELLA GIRACCA

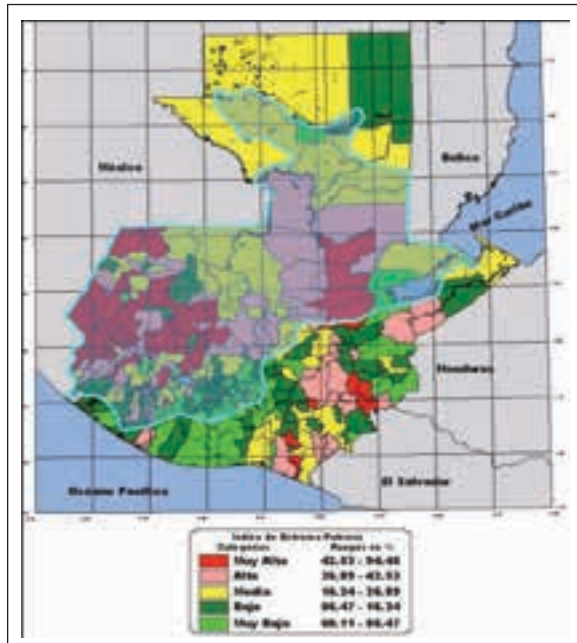
Descripción general

Guatemala está conformada por 4 pueblos: Maya, Xinka, Garífuna y Ladino, es por ello que se caracteriza como un país pluricultural y multilingüe. A este respecto, Manuel Salazar (2004:V) señala: “Hasta finales de la primera mitad del siglo XX, las políticas culturales y lingüísticas del Estado, el sistema educativo nacional y las corrientes de pensamiento predominantes consideraron la diversidad cultural y el multilingüismo de los pueblos que conforman la Nación como un obstáculo para el desarrollo del país”.

A raíz de estas corrientes de pensamiento se buscaron espacios de diálogo para buscar y propiciar el desarrollo de los pueblos, tomando como base instrumentos jurídicos y políticos, nacionales e internacionales, tales como la Constitución Política de la República (1985), los Acuerdos de Paz, el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, el Acuerdo Gubernativo No. 1093-84 que crea el Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (PRONEBI). Este último se consolida como un programa permanente dentro de la estructura del Ministerio de Educación en Guatemala. A partir de 1995, el PRONEBI adquiere la categoría de Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) a través del Acuerdo Gubernativo No. 726-95, del 21 de diciembre de 1995 y queda como una dependencia técnico-administrativa de alta coordinación y ejecución del Ministerio de Educación.

1. La pobreza en Guatemala: zona maya, garífuna y xinka

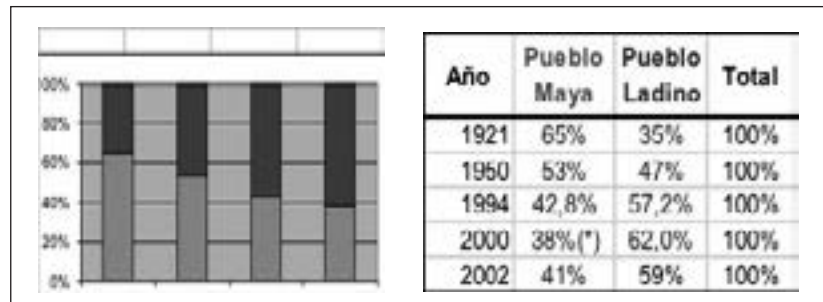
Las zonas y los niveles de pobreza en Guatemala son evidentes y abarcan mayormente a la población indígena del país, situación que repercute en la realidad escolar de sus habitantes. La situación es tan alarmante que ni los gobiernos anteriores ni el actual han tenido un plan beneficioso para contrarrestarla (Véase el mapa No. 1).



Mapa No. 1. Fuente: Plan de Acción Forestal Maya PAF-MAYA, Instituto de Investigación y de Desarrollo Maya (IIDEMAYA), 2012.

La situación poblacional

La población en general de Guatemala se estima en unos trece millones de habitantes, siendo mayoría la población maya, con un 63% y un 37% repartido entre ladinos, garífunas y Xinkas (FAO: 2008). Rodríguez Guajan (2008) presenta un resumen de los censos realizados en Guatemala durante los últimos 80 años terminando con el censo de 2002, este autor muestra el decrecimiento poblacional del Pueblo Maya a diferencia del ladino, el cual no ha decrecido sino que va en crecimiento. Véanse los porcentajes.



El PNUD (2000) muestra el crecimiento de la población en relación a la fecundidad, hasta el año 2000, las cifras en Guatemala eran un promedio de 5.0 hijas/os, de los cuales:

- ✓ Mujeres mayas: 7.9 hijas/os
- ✓ Mujeres ladinas: 2.4 hijas/os

El INE (2002) indica que el 41% de la población que representa a la población maya (según el censo de 2002) se divide de la siguiente forma (ver mapa No. 2):

- ⇒ 122 municipios con más de 80% de mayas.
- ⇒ 27 municipios con más de 60% de mayas.
- ⇒ 19 municipios con más de 40% de mayas.
- ⇒ En 168 municipios de Guatemala vive una población maya con cifras significativas.
- ⇒ Población Xinka: 16,214 habitantes.
- ⇒ Población garífuna: 5,040 habitantes.
- ⇒ En 157 municipios hay mayoría de población maya.
- ⇒ En esos 157 municipios únicamente 13% son ladinos.

2. Ubicación geográfica y la situación legal de los idiomas indígenas

La Ley de Idiomas Nacionales, Decreto 19-2003, en su artículo 1, dice: “El idioma oficial es el español. El Estado reconoce, promueve

y respeta los idiomas de los pueblos mayas, garífuna y Xinka”. Guatemala, cuenta con 22 comunidades lingüísticas mayas, más el pueblo gariguna, Xinka y ladino (ver mapa No. 3).



Mapa No. 2

En materia de lucha por la reivindicación de las políticas lingüísticas, se encuentran involucradas varias instituciones, tales como la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, la Universidad Rafael Landívar, a través de su Instituto de Lingüística e Interculturalidad, entre otras, y personas particulares que se identifican con la causa de los pueblos indígenas.

Entre los aportes valiosos que se han hecho a través de estas instituciones está la elaboración de atlas lingüísticos, para adultos y niños, los cuales dan un panorama general sobre la situación lingüística en el país. Además se han hecho varias investigaciones lingüísticas sobre la mayoría de los idiomas, se han elaborado manuales de redacción, gramáticas, glosarios, materiales para lectura y escritura, entre otros. Sin embargo, aún hay mucho por hacer, actualmente urgen proyectos de revitalización lingüística en muchas de las comunidades.



Mapa No. 3

3. La realidad educativa del país

Según el censo de 2002, la escolaridad de los niños en Guatemala es de 4.59 años. En donde los niños ladinos y las niñas ladinas llegan a un promedio de 5.8 años, mientras que los niños y las niñas mayas llegan a un promedio de 2.6 años. En cuanto al género, las niñas mayas del área urbana tienen una escolaridad de 2.1 años y de 1.42 en el área rural.

- ✓ De 100 universitarios, únicamente 5 son mayas.
- ✓ Por cada millón de mayas, solamente uno alcanza el grado académico de doctor.
- ✓ Del total de las niñas y los niños mayas de primaria, según el MINEDUC, solamente el 20% son atendidos por maestros bilingües.
- ✓ Del 100% de las niñas y los niños fuera del sistema educativo, el 62% son mayas (MINUGUA).

A continuación se presenta un cuadro donde se refleja el número de docentes y estudiantes bilingües por comunidad lingüística.

Comunidad lingüística	Docentes		Matrícula	
	Preprimaria	Primaria	Preprimaria	Primaria
Achi	83	195	2,093	4,008
Akateko	33	70	1,424	4,794
Awakateko	15	37	172	458
Caribe araguateco (garífuna)	1		2	9
Chalchiteko	19	16	389	994
Ch´orti´	3	2	150	173
Chuj	34	35	2,085	2,462
Kaqchikel	415	891	12,166	26,330
K´iche´	986	2,160	26,972	73,518
Ladino o no indígena	487	3,699	2,635	68,146
Mam	490	1,661	13,592	59,235
Mopan	146	18	1,172	118
Popti´ (Jakalteko)	2	310	40	5,348
Poqomchi´	96	196	3,200	5
Q´anjob´al	199	253	5,124	9,125
Q´eqchi´	978	3,793	28,2212	9,540
Sakapulteko	32	64	84	137,626
Sipakapense	2	2	33	202
Tektiteko	2	2	5	26
Tz´utujil	89	218	1,333	4,329
Uspanteko	8	15	46	3
Ixil	125	337	3,213	9,173
TOTAL	4,245	13,974	104,142	415,622

Fuente: MINEDUC (2009).

**República de Guatemala: Primaria.
Docentes de primaria reportados por comunidad étnica,
sector oficial**

Maestros bilingües de escuelas preprimarias	1,478	
Maestras bilingües de escuelas preprimarias	2,252	Subtotal: 3,729
Maestros bilingües de escuelas primarias	25,846	Subtotal: 42,844
Maestras bilingües de escuelas primarias	16, 998	
TOTAL		46,573

Fuente: MINEDUC (2009).

Maestros/as por idiomas	Preprimaria	Primaria	Totales
Achi	86	1.401	1.487
Akateko	31	180	211
Awakateko	18	186	204
Caribe araguateco (garífuna)	1	23	24
Chalchiteko	20	114	134
Ch'orti'	9	75	84
Chuj	31	226	257
Kaqchikel	413	4,938	5,351
K'iche'	966	9,752	10,718
Mam	504	5,750	6,254
Mopan	0	111	111
Popti' (Jakalteko)	144	1,657	1,801

Poqomchi´	97	1,040	1,137
Poqomam	2	152	154
Q´anjob´al	203	1,496	1,699
Q´eqchi´	961	12,760	13,721
Sakapulteko	28	665	693
Sipakapense	2	89	91
Tektiteko	0	12	12
Tz´utujil	78	680	758
Uspanteko	6	53	59
Ixil	129	1,451	1,580
Xinka	0	10	10
Itzaj	0	23	23
Total			46,573

Fuente: MINEDUC (2009).

4. Población muestra de una de las 22 comunidades lingüísticas

Generalidades sobre la comunidad *Kaqchikel*

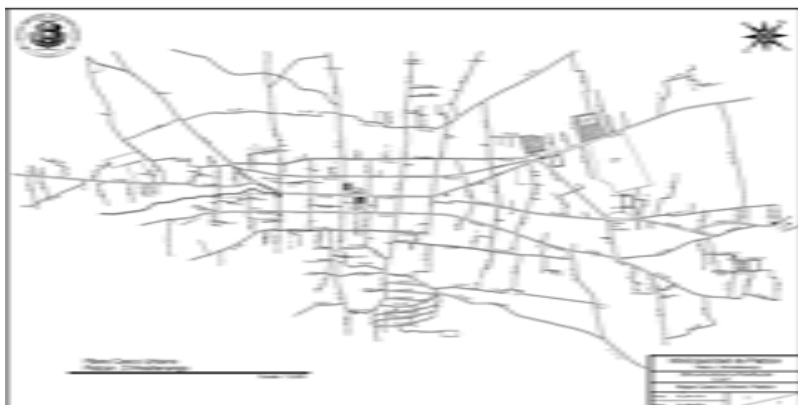
La comunidad *Kaqchikel* es una de las que conforman la familia lingüística *k´iche´ab´*. Su idioma es el *Kaqchikel* y se habla en 54 municipios de siete departamentos: Baja Verapaz, un municipio; Chimaltenango, dieciséis municipios; Escuintla, siete municipios; Guatemala, siete municipios; Sacatepéquez, catorce municipios; Sololá, siete municipios, y cuatro municipios en Suchitepéquez.

Municipio focal: Patzún, Chimaltenango

⇒ Ubicación geográfica

El municipio de Patzún es uno de los municipios que conforman el departamento de Chimaltenango, se ubica en la región central del país y en el extremo occidental del departamento de Chimaltenango al suroccidente de la Ciudad Capital. Patzún se localiza a una altitud

promedio de 2, 265 metros sobre el nivel del mar y tiene una extensión territorial de 124 kilómetros cuadrados (CONRED).



Mapa No. 4. Fuente: Municipalidad de Patzún. <http://www.patzun.gob.gt>.

⇒ Habitantes

Según datos basados en el XI Censo Poblacional y VI de Habitación –realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2002 y con proyección al 2009– Patzún en cuanto al número de habitantes y hogares ha incrementado su crecimiento.

La población en general, hasta el 2010, se calcula en 52,817 habitantes (área urbana y rural) según los datos que maneja la Municipalidad de Patzún. El municipio de Patzún está conformado por un 93% de mayas *kaqchikela'* y un 4% de ladinos.

En cuanto al género, la población del municipio de Patzún, entre 2002 al 2009, reporta los siguientes datos:

	Habitantes (2002)	Porcentaje	Habitantes (2009)	Porcentaje
Hombres	20,693	49%	26,108	49%
Mujeres	21, 633	51%	27,134	51%

En cuanto a la población por grupo étnico, entre 2002 al 2009, se reportan los siguientes datos:

	Año 2002	Porcentaje	Año 2009	Porcentaje
Maya <i>Kaqchikel</i>	40,241	95%	49,539	93%
Ladinos	2,085	5%	2,870	5%
Otros	0	0%	834	2%

La población infantil, según el INE, asciende a 20,488. Hasta el 2009, el total de alumnos inscritos en los distintos niveles y áreas era de 12,598.

⇒ Formas de organización social

El municipio de Patzún está organizado de forma comunitaria y voluntaria para trabajar en la búsqueda de soluciones de las necesidades de la comunidad y fomentar el desarrollo integral de las familias. Esta forma de organización la conforman los vecinos del municipio. Cuenta también con la organización de los concejos comunitarios de desarrollo, comités y cooperativas.

⇒ Prácticas y valores propios

El municipio de Patzún cuenta con su propia expresión cultural que incluye la música de la marimba y el uso diario del traje de la comunidad, principalmente por las mujeres. Durante los días de fiesta se observan también la variedad de costumbres y el uso del traje ceremonial por los cofrades y sus esposas. Se destaca la práctica de la danza, mayormente en ocasiones especiales como el nacimiento de un niño, un funeral o previo al trabajo de campo. Entre otras actividades religiosas, Patzún es conocido por la celebración de las fiestas de Corpus Christi. Su feria patronal es el 20 mayo. Su comida tradicional es el *K'äj*, y su gastronomía incorpora el maíz, el frijol, las hierbas y algunas hortalizas.

Entre sus valores principales practican el respeto y cuidado de la madre naturaleza y su entorno. Todo lo que existe en la naturaleza tiene su razón de ser, su función y su protector. Está también el valor de la gratitud, el valor de aconsejarse y recibir consejo.

⇒ Condiciones de vida del municipio de Patzún

a) Actividades productivas

La principal actividad productiva de los habitantes del municipio es la agricultura, practicada mayoritariamente por los hombres, que se dedican al cultivo de las distintas variedades de verduras. Además, está la siembra del frijol y el maíz, que son elementos básicos para el consumo familiar. Entre su producción agrícola son reconocidas la arveja china y dulce, el brócoli, el repollo, la coliflor, la col de Bruselas y el ejote. La mayoría de estos productos son exportados a los Estados Unidos y parte de Europa.

La exportación agrícola, que representa el 40% de los cultivos, incorpora al 33% de la población económicamente activa: alrededor de 16,335 personas. Dentro de esta proporción, el 79% son hombres lo que equivale a 12,905 habitantes, y el 21% son mujeres que representan a 3,430 habitantes. Además existen otras actividades productivas como la producción pecuaria, el comercio, la venta de artesanías y la industria (<http://www.patzun.gob.gt>).

b) Las viviendas y los servicios básicos

Como en todo municipio, la vivienda es una de las necesidades prioritarias y Patzún no es la excepción. Según los datos del INE (2002), las viviendas que se ubican en el municipio de Patzún se categorizan de la siguiente manera:

Viviendas propias	7,349	90%
Arrendadas	157	2%
Prestadas	603	7%
Otros	25	1%

En cuanto a los servicios básicos, Patzún cuenta –aunque la cobertura no es total– con los siguientes: educación, salud, agua, energía eléctrica, drenajes, sistema de tratamiento de aguas servidas, sistema de recolección de basura, tratamiento de desechos sólidos, letrinas y cementerios.

⇒ Descripción educativa

La educación bilingüe intercultural en el departamento de Chimaltenango, según datos registradas por el Ministerio de Educación, es atendida únicamente en el nivel preprimario y primario. Los datos son los siguientes:

Comunidad lingüística <i>Kaqchikel</i>			
Docentes		Matriculados	
Preprimaria	Primaria	Preprimaria	Primaria
415	891	12,166	26,330

Fuente: Ministerio de Educación. Sistema de Información Educativa, por comunidad lingüística, 2009.

Específicamente en el municipio de Patzún, los datos estadísticos de la población en edad escolar, según el Ministerio de Educación (2009), son los siguientes:

Municipio de Patzún, 2009				
Grados de escolaridad	Urbano	Rural	Total	Porcentaje
Preprimaria	913	1,420	2,333	18
Primaria	2,837	5,621	8,458	67
Básico	1,137	318	1,455	12
Diversificado	324	28	352	3

Según el Instituto Nacional de Estadística, el total de la población en edad escolar en el municipio de Patzún es de 20,488 habitantes. De acuerdo al cuadro anterior, el aumento de inserción de la población en edad escolar en los diferentes grados va en aumento y el número de inscritos es de 12, 598. Sin embargo, los niveles de deserción de la población escolar en los diferentes niveles es importante.

En el municipio de Patzún funcionan, en el área urbana, 45 escuelas y en el área rural, 48 escuelas. La mayoría de estos establecimientos atiende el nivel primario.

a) Deserción escolar en el municipio de Patzún

De acuerdo a la estadística que maneja el Ministerio de Educación, en el año 2008, la deserción de la población estudiantil en el nivel primario fue de 3% en el área urbana. Mientras que en el nivel básico y diversificado el porcentaje es superior. Los factores que llevan a los estudiantes a abandonar la escuela son variados, por ejemplo, algunos niños o jóvenes son incorporados en la actividad del hogar o en actividades productivas para generar ingresos en la familia.

Según la Supervisión Educativa del municipio, el promedio de deserción es de 5%. A continuación se presenta el cuadro y el total de estudiantes que desertaron el año 2009:

Municipio de Patzún, 2009						
	Urbano			Rural		
Nivel	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Preprimaria	3.96	4.36	4	7.01	6.61	7
Primaria	1.41	2.31	2	4.83	5.56	5
Básico	4.41	7.35	6	2.13	3.91	3
Diversificado	6.90	10.17	9	0	10	5

Fuente: Castillo Rodríguez (2011:24) según datos de la estadística final educativa del Ministerio de Educación, 2009.

Deserción educativa en los diferentes establecimientos, tanto oficiales como privados o cooperativas:

Municipio de Patzún, 2009						
Nivel	Oficial	Privado	Cooperativa	TOTAL	Inscritos	%
Preprimaria	78	50	0	128	2,333	0.05
Primaria	250	50	0	300	8,459	0.04
Básico	22	37	7	66	1,455	0.05
Diversificado	2	27	0	29	324	0.09
TOTAL	352	164	7	523	12,570	0.23

Fuente: Castillo Rodríguez (2011:24) según datos de la estadística final educativa del Ministerio de Educación, 2009.

En el siguiente cuadro se presenta una muestra de alumnos inscritos y repitentes:

Municipio de Patzún, 2009						
Nivel	Promoción			Repetición		
	Mujer	Hombre	Promedio	Mujer	Hombre	Promedio
Preprimaria	100	100	100	0	0	8
Primaria	85	82	83	13	18	15
Básico	49	45	47	3	5	4
Diversificado	67	73	70	0	1	8

Fuente: Castillo Rodríguez (2011:24) según datos de la estadística final educativa del Ministerio de Educación, 2009.

Según podemos ver en el cuadro anterior, el nivel de deserción en preprimaria es nulo, mientras que en el nivel primario es de 20 alumnos y 3 son repitentes. Mientras que la tasa de promoción del nivel básico es del 50%, y el 70% de los alumnos en el nivel diversificado son promovidos.

Save the Children, Guatemala y el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (2011) han presentado algunos datos sobre el apoyo que recibe la educación en Guatemala, entre enlaces y esfuerzos conjuntos entre el MINEDUC y la cooperación internacional.

b) Realidad de las escuelas en Patzún

De acuerdo a los datos proporcionados por el Coordinador Técnico Administrativo (CTA), en conversación personal, nos informa que las escuelas en la cabecera municipal de Patzún, o casco urbano, deberían utilizar el modelo de la educación bilingüe en los grados de 1° a 3° grado de primaria. Las escuelas “Felipe López R.”, “Villa Linda” y “Cantón Norte” tienen una plaza del renglón 011 bilingüe, mientras que la escuela de la colonia Noruega tiene un contrato 021 bilingüe. Sin embargo, no están trabajando en el modelo de educación bilingüe.

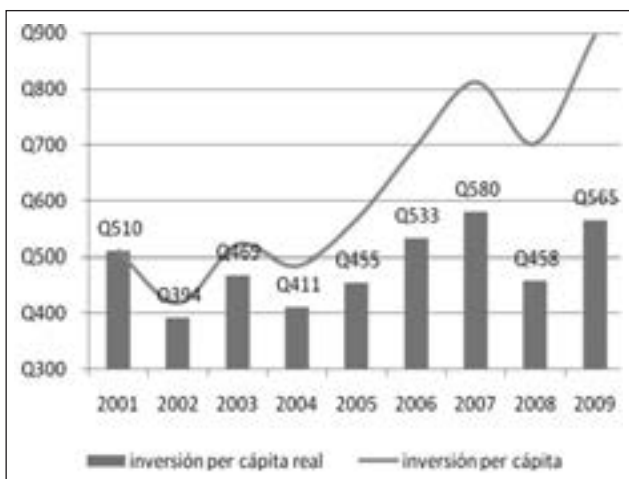
✓ Presupuestos asignados

Inversión

- Para 2001, el Gobierno Central invertía Q141.6 millones en EBI.
- En 2011 esa asignación pasó a Q901.6 millones en EBI.
- La distribución no ha sufrido cambios:
 - 4% actividades centrales
 - 21% preprimaria
 - 75% primaria

Según diversos estudios y entidades (Save the Children, 2011; Preal, 2007) han demostrado que si bien la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes, también los aspectos pedagógicos y tecnológicos influyen en que el alumno pueda tener un adecuado aprendizaje.

Inversión per cápita en EBI en términos reales. Asignado



Fuente: Save the Children, Guatemala e Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (junio, 2011).

Siendo un componente específico atender a la población mayahablante resulta en extremo cuestionable revisar los siguientes datos:

Año	Rubro	Aprobado	Vigente	Variación
2011	alimentación	28,227,000.00	28,191,000.00	-0.1%
2011	textos de enseñanza	3,500,000.00	3,500,000.00	0.0%
2011	útiles educativos y culturales	2,996,852.00	2,515,776.16	-16.1%
2011	servicios de capacitación	20,526,252.00	16,498,733.00	-19.6%
2011	impresión de textos	31,202,791.00	26,457,959.92	-15.2%
2011	SUBTOTAL	86,452,895.00	77,163,469.08	-10.7%

Año	Rubro	Aprobado	Vigente	Variación
2010	impresión y encuadernación	17,212,584.00	845,275.13	-95.1%
2010	servicios de capacitación	1,329,890.00	12,996,559.17	977.3%
2010	útiles educativos y culturales	6,110,010.00	826,336.50	-86.5%
2010	textos de enseñanza	453,000.00	48,000.00	-89.4%
2010	SUBTOTAL	25,105,484.00	14,716,170.80	-41.4%

Año	Rubro	Aprobado	Vigente	Variación
2009	impresión y encuadernación	17,080,534.00	4,905,092.73	-71.3%
2009	servicios técnicos	2,431,690.00	7,688,605.90	216.2%
2009	útiles educativos y culturales	6,110,010.00	158,802.00	-97.4%
2009	SUBTOTAL	25,622,234.00	12,752,500.63	-50.2%

Presupuesto vigente y ejecutado 2004 - 2009

- 96.9% en sueldos y salarios
- 2.1% en dirección y gestión
- 0.9% en fortalecimiento de la modalidad
- 0.03% en materiales educativos

Fuentes de financiamiento EBI

Año	Pueblo maya	Pueblo ladino	Total
1921	65%	35%	100%
1950	53%	47%	100%
1994	42.8%	57.2%	100%
2000	38%	62%	100%

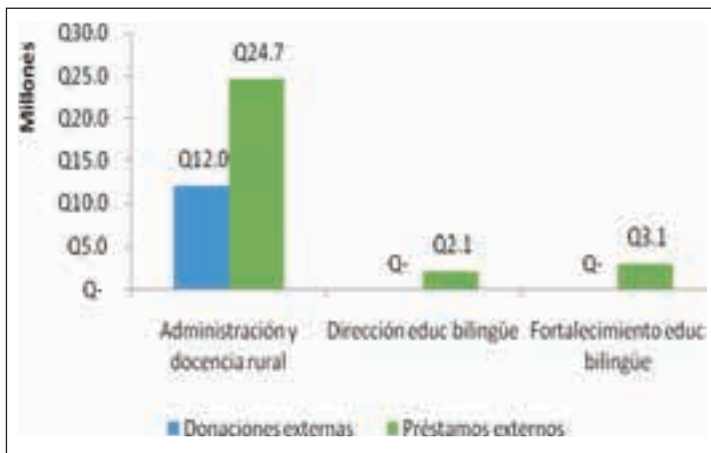
✓ Financiamiento público y cooperación internacional

Cooperación Internacional 2004 – 2009: Q.41.8 millones

La utilización de los fondos se divide así:

- Q 12.0 millones de **donación** utilizados para pago de salarios.
- Q 29.8 millones de **préstamos**:
 - Q.24.6 salarios
 - Q.2.1 dirección
 - Q.3.0 fortalecimiento

Uso de la cooperación



5. Breve descripción de las políticas y modelos dirigidos a la educación intercultural en Guatemala

Dentro de las políticas implementadas para la educación bilingüe en Guatemala, la política lingüística del país manejó durante muchos años el concepto de que los idiomas y las culturas indígenas constituían un problema que obstaculizaban el progreso y la modernización del Estado. Es así que el Ministerio de Educación, en la década de 1970, inició una modalidad bilingüe en su programa de castellanización que constituía en usar el idioma materno durante un año preescolar para facilitar la transición de los niños mayas hacia la adopción y el uso del castellano.

En 1981 se crea el Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Bicultural que extiende el uso de la lengua materna como instrumento de enseñanza a los primeros dos o tres años de la escuela primaria, alargando el tiempo para que los niños adoptaran con más eficiencia y efectividad el castellano.

Entre 1980 a 1984, el Ministerio de Educación llevó a cabo un plan piloto de educación bilingüe que dio lugar a la creación del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) en Guatemala, cuyas bases legales fueron constituidas en la Ley de Educación. El mandato del PRONEBI era que debía entregar servicios de educación bilingüe a la niñez rural indígena para promover el desarrollo integral y armónico de la población indígena, y fortalecer, consolidar y preservar los idiomas mayas a través de la educación bilingüe.

Este Programa continuó hasta 1995 cuando, como consecuencia de los Acuerdos de Paz y las recomendaciones del Primer Congreso de Educación Maya, el Gobierno crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) dentro del sistema nacional de educación. La DIGEBI tiene como reto promover la generalización de la educación bilingüe e intercultural para ayudar a resolver las grandes carencias de la educación de los pueblos indígenas del país.

Dentro de otros esfuerzos llevados a cabo en relación a la educación intercultural bilingüe se pueden mencionar la fundación del Instituto de Lingüística de la URL en 1986; la legislación del alfabeto unificado

maya en 1987; la legalización de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala en 1990 y la promulgación de la Declaración de los Derechos Específicos del Pueblo Maya en ese mismo año. Además, en 2003, se crea el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural y se promulga la Ley de Idiomas.

A pesar de que el uso de los idiomas mayas en la educación es un mandato que aparece en los Acuerdos de Paz y en la legislación guatemalteca, la cobertura de la educación bilingüe en el nivel primario, en áreas indígenas, ha tenido un escaso incremento: entre 1981 a 1984 había 40 escuelas pilotos, para 2010 se contaba con alrededor de 4,000 escuelas.

Este número de escuelas primarias representan menos de la quinta parte de las escuelas primarias oficiales y si se agrega a estos datos los programas de preprimaria bilingüe, el acceso a la educación bilingüe representa apenas una tercera parte de la cobertura de los 13 departamentos con población predominantemente indígena.

Guatemala es un país que se caracteriza por la falta de acceso a los servicios de educación bilingüe, bajos índices de aprendizaje y altos índices de deserción, se vive una brecha étnica que desfavorece a la niñez indígena en cuanto a los niveles de rendimiento escolar, existe una carencia de maestros bilingües y una falta considerable en la aplicación de una educación bilingüe debidamente pertinente, relevante y de calidad.

Sin embargo, durante estos treinta años en que se ha venido implementando la educación bilingüe intercultural algunos elementos han dado buenos resultados y se han construido los cimientos básicos y esenciales para una verdadera educación bilingüe intercultural. Por ejemplo, se avanzó en la estandarización y normalización de los idiomas mayas, se elaboraron cartillas, gramáticas y textos académicos en idiomas mayas, se capacitaron a maestros bilingües, se formaron profesionales mayas, y se definieron y legalizaron políticas y normas para la educación de la niñez maya, entre otras.

6. Modelo de la educación bilingüe en Guatemala

El Ministerio de Educación, a través del Vicedespacho de Educación Bilingüe Intercultural y de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural, presenta de esta forma el Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural (2009):

El modelo de educación bilingüe e intercultural se orienta desde un enfoque HOLÍSTICO que propicia el desarrollo a partir de una formación desde las múltiples dimensiones de la vida e intrínseca relación con el cosmos, la naturaleza y el ser humano, fundamentado en los principios y valores de los propios pueblos de Guatemala.

El énfasis del proceso educativo en este modelo es garantizar el desarrollo de un bilingüismo aditivo para el fortalecimiento de las habilidades lingüística en al menos dos idiomas nacionales; además del aprendizaje de un tercer idioma que puede ser nacional e internacional como opción educativa.

El desarrollo de la interculturalidad constituye otro factor elemental para el fomento de la identidad personal y nacional a partir del reconocimiento y la valoración de las culturas guatemaltecas, hacia el reconocimiento y valoración de otras culturas a nivel mundial.

La Educación Bilingüe Intercultural, en este modelo, se considera como un proceso educativo orientado a la satisfacción de las necesidades educativas de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe, y al desarrollo de una autoimagen positiva en todos los educandos que conforman el país.

Fines del Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural

La finalidad del Modelo de Educación Bilingüe Intercultural es “proporcionar una educación basada en principios humanos, científicos, técnicos, culturales y espirituales que formen integralmente al educando, lo preparen para el trabajo, la convivencia social, y permita el acceso a otros niveles de vida, cultivar y fomentar las cualidades físicas, intelectuales, morales, espirituales y cívicas de la población, basadas en su proceso histórico y en los valores de respeto a la naturaleza y a la persona humana.”

Características del proceso educativo, desde el Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural

Endógeno	El proceso educativo se sustenta en la cultura, en las propias creaciones y experiencias de los pueblos y se desarrolla en el idioma materno de la comunidad, hacia el conocimiento de otras culturas y otros idiomas.
Intercultural	La formación fomenta y promueve la práctica del diálogo, la comprensión y respeto para la generación de las relaciones armónicas en condiciones de equidad e igualdad entre las culturas, y entre hombres y mujeres.
Científico	Como metodología educativa hace énfasis en la sistematización e investigación acerca de los saberes y conocimientos vivenciados, practicados y experimentados por los pueblos de Guatemala, durante el devenir histórico.
Integral y cosmogónico	El aprendizaje es para el desarrollo integral que se da a partir de la propia cosmovisión de los pueblos, sin descuidar otras visiones.
Participativo	Se prioriza y promueve la participación comunitaria y de los diferentes actores sociales; principalmente la de las madres y los padres de familias, y las autoridades locales.
Flexible y perfectible	Es sujeto de cambio, para el enriquecimiento continuo y es un proceso de construcción permanente y constante.

Fuente: Mineduc, Vicedespacho de EBI y Dirección de EBI. "Modelo Educativo Bilingüe e Interculturalidad", septiembre, 2009.

7. Las diversas concepciones sobre la forma en que es entendida la interculturalidad en Guatemala

Según la *Revista Cátedra UNESCO*. “Voces Interculturales”, 2010, algunos académicos mayas y ladinos, opinan:

La interculturalidad no es un factor, sino un fenómeno inherente a la realidad guatemalteca (...) Es como una esencia de la Guatemala que somos y esa esencia ha sido poco considerada, se le ha visto desde un único paradigma o un único modelo. (...) ha sido ideológico el trato que se la ha dado y por lo tanto para algunos no existe (...) existe en términos reales y se ha querido hacer invisible en términos formales. (...) hay una muy pequeña muestra de interculturalidad en los espacios de decisión política, con menos fortuna, en los espacios de reflexión e incluso en los espacios mediatos.

(...) Se han abiertos espacios importantes; pero nos falta en términos educativos. Podemos hablar mucho en el discurso pero nos hace falta mezclarnos en la realidad, nos falta mezclarnos en los colegios, en las escuelas, en las universidades, en la convivencia cotidiana, que nos mezclemos desde los textos educativos hasta las realidades cotidianas del habla, de las familias, de las casas, de los barrios, entonces vamos hablar de una interculturalidad real.

(...) Es una realidad por construir porque no existe. La verdad, no existe, creo que la respuesta por la cual no existe es por la construcción histórica del racismo. (...) la han tratado de hacer de una moda. La interculturalidad es más que todo hacer suyos los valores y las costumbres de los otros.

La interculturalidad es un proyecto de vida. Debe generar relaciones armoniosas entre las personas de diversas culturas, diversos colores y diversos idiomas. En este sentido, en Guatemala se acepta el concepto de interculturalidad, pero todavía hace falta aterrizar para que se convierta en todo guatemalteco en un proyecto de vida, en un proyecto de relaciones.

(...) la interculturalidad implica relaciones de poder entre mayas y ladinos, entre hombres y mujeres, entre sector económico y político (...) implica visiones compartidas y saberes compartidos (...) debe ser un principio fundamental en cualquier política del Estado.

(...) la cuestión de la interculturalidad es una cuestión política, tiene su connotación política, porque mientras no nos miremos en plano de igualdad deja de ser intercultural.

La interculturalidad es un empezar a reconocer al otro como un ser humano, con los mismos derechos que uno, que tenga menos educación y que haya tenido menos oportunidades no significa que sea menos, y precisamente eso es lo que ha pasado.

La base de la interculturalidad es el diálogo y en una sociedad autoritaria no puede surgir el diálogo y no puede existir la justicia porque siempre va haber alguien que oprima a otros (...). La base ideal para que la interculturalidad sea una realidad son los derechos humanos, el diálogo, y por supuesto, una cultura de respeto (...) es el respeto al otro, el interés por el otro, no es la tolerancia (...).

8. Referencias bibliográficas

Castillo Rodríguez, L.

2011 *Diagnóstico socioeconómico de las potencialidades productivas y propuestas de inversión*. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de San Carlos de Guatemala.

Instituto de Lingüística y Educación, URL (Ed.).

2007 *Atlas lingüístico y cultural de Guatemala. Colores, sonidos, lugares* (edición escolar). Guatemala.

2010 "Voces Interculturales". En *Revista Cátedra Unesco*, Año 4, No. 1, octubre 2010. Guatemala.

2010 *Revista Guatemalteca de Educación*, Año 2, No. 3, enero-junio. Guatemala.

Maldonado, E.

2011 "Save the Children en Guatemala". Ponencia presentada en el Congreso de Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala: Resultados y desafíos. Guatemala.

Ministerio de Educación de Guatemala.

2009 *Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural*. Guatemala:

Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural.
Dirección de Educación Bilingüe Intercultural.

2009 *Estadística inicial de nivel preprimaria bilingüe.* Sistema de Información Educativa. Guatemala.

2010 *Datos preliminares a octubre de 2010. Docentes reportados por comunidad étnica, sector oficial.* Sistema de Información Educativa. Guatemala.

Municipalidad de Patzún, Chimaltenango.

2006 *Estrategia de Gobierno Electrónico.* Con el apoyo de la Secretaría para el Desarrollo Integral (SEDI) de la Organización de los Estados Americanos (OEA), la cooperación de la Corporación Andina de Fomento (CAF) y la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) a través del programa MuNet.

2010 <http://www.patzun.gob.gt>

Rodríguez, R.

2008 *Editoriales Mayas, Materiales educativos y culturas indígenas, criterios de calidad.* Guatemala.

La educación del pueblo *Wixáritari*

Inconsistencias y retos¹

MARTHA VERGARA FREGOSO²

GUILLERMINA RIVERA MORÁN³

MARÍA DEL ROSARIO RÍOS AUDELO⁴

Introducción

La educación primaria en zonas indígenas en México se ha orientado por dos paradigmas principales: el de la educación indígena y el de la educación intercultural bilingüe. La educación indígena tradicional tiene como propósito el educar de manera formal a los alumnos para enseñarles el español, las matemáticas y los valores de la cultura nacional. Por otra parte, la educación intercultural bilingüe pretende formar a los alumnos a partir de un reconocimiento de su propia lengua, su cultura y sus tradiciones, abriendo el horizonte educativo hacia la cultura nacional pero respetando en todo momento la identidad cultural del estudiante y su comunidad.

Durante el siglo pasado, el paradigma dominante fue el de la educación indígena, pero sus resultados no fueron los esperados. Actualmente se ha adoptado el paradigma de la educación intercultural y el reconocimiento de la diversidad étnica.

Cabe señalar que la pobreza y la pobreza extrema son las condiciones socioeconómicas que tienen una mayor incidencia en el rezago educativo en las comunidades indígenas. No se puede tener una escuela de niveles óptimos en un contexto caracterizado por la pobreza de las familias y por la situación de marginación social de la comunidad. El mejoramiento de la calidad de la educación en las zonas indígenas tendrá que ir de la mano con el desarrollo social,

el acceso a servicios públicos básicos y un impulso sustancial para mejorar la calidad de vida de la población indígena en nuestro estado.

Con la finalidad de presentar en este breve texto una reflexión sobre la educación del pueblo *Wixáritari*, también conocidos como los huicholes, para enfatizar sobre las inconsistencias y algunos retos. El escrito se divide en cuatro apartados, empezando por el análisis de la educación intercultural en México, se continua con la descripción de la situación de la educación en los pueblos indígenas, en el tercer apartado se presentan algunas de las características del pueblo huichol que radica en la zona norte del estado de Jalisco, para finalizar con la presentación de la formación que tienen los profesores de las escuelas de la comunidad en estudio.

1. La educación intercultural en México

La Secretaría de Educación Pública en México define la educación intercultural bilingüe como aquella que “reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (SEP, 2001:11). Además es entendida como “aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra” (SEP, 2001:12). De esta manera, en la enseñanza se promueve el uso de ambas lenguas, ya que estas son el medio de comunicación en un ambiente intercultural.

La educación intercultural se enfoca en trabajar en tres niveles de desarrollo: cognitivo, afectivo y social; se busca que los alumnos de grupos étnicos reconozcan su cultura y la importancia de conservarla, para después promover su reconocimiento y respeto en la sociedad más amplia (Schmelkes, 2003). Uno de los objetivos de la educación intercultural es reformar a la escuela, para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. De tal manera que se requiere revisar los programas educativos, las estructuras y las prácticas para lograr una educación de calidad en las escuelas indígenas de nuestro

país. Sin embargo, de acuerdo con Muñoz, las condiciones de la educación indígena corresponden al lugar marginal que la sociedad mexicana le ha otorgado, donde a pesar de los discursos a favor de las comunidades indígenas, en la práctica la educación indígena no constituye una prioridad para el sistema educativo.

La educación de las poblaciones indígenas todavía no tiene el estatus de cuestión principal en la sociedad mexicana actual, a pesar de que constituye una demanda permanente de las organizaciones comunitarias e indígenas. Las discusiones sobre la educación bilingüe han resultado menos influyentes que la doctrina de la modernización de la educación básica y también menos interesante que la pugna por la hegemonía de ciertos paradigmas pedagógicos (didáctica crítica, constructivismo cognitivo, etnografía educativa, por ejemplo). Es entonces válido y necesario preguntarnos qué consecuencias tiene esta disparidad de criterios para el futuro de la educación en las escuelas indígenas mexicanas (Muñoz, 1999:27).

La educación intercultural es un ideal, un movimiento de reforma educativa y un proceso, cuyo objetivo es cambiar la estructura de las instituciones educativas que actualmente se enfocan en promover una educación indígena que solamente reproduce el rezago y la marginación de los estudiantes de grupos étnicos minoritarios.

2. La educación en los pueblos indígenas en México y en Jalisco

En México existen 52 grupos étnicos indígenas, esto de acuerdo al Instituto Nacional Indigenista (1994), reconocidos oficialmente, pero se observa una diversidad lingüística mayor con relación a estos grupos. En la actualidad, la población indígena además de vivir agrupada en comunidades tradicionales o pueblos-ejido asentados en las regiones rurales, se ha extendido tanto a pequeñas como a grandes ciudades, formando reducidos núcleos. En México hay aproximadamente 6 695 228 de hablantes de lengua indígena, y de ellos 44 788 hablantes de la lengua *wixáritari* (INEGI, 2010).

El estado de Jalisco tiene una gran diversidad lingüística ya que se hablan más de 60 lenguas indígenas, cada una de las cuales está relacionada con una distinta forma de organización social, una cultura

propia y un conjunto de tradiciones particulares. Al interior del estado existen 51 702 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa menos del 1% de la población de la entidad, de esta población 18 409 corresponden al pueblo *Wixárika* lo que equivale al 35.6%. Las lenguas indígenas más habladas en el estado de Jalisco, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010, publicado por el INEGI, son: 18,409 hablantes de huichol, 11 650 hablantes de náhuatl, 3 960 de purépecha y 2 001 hablantes de lenguas mixtecas.

De acuerdo con los datos del XIII Censo de Población y Vivienda, en el año 2010, la población total de 15 años o más alcanzó la cantidad de 78 423 336. De esta cantidad, la población analfabeta ascendió a 5 393 665, equivalente a 6.9 por ciento. Del total de la población nacional de 15 años o más, 22 513 355 solo han concluido la primaria, correspondiente a 28.7 por ciento.

El total de la población hablante de lengua indígena de 15 años o más se registró en 5 363 997, de los cuales 1 463 116 son analfabetas, lo que significa un porcentaje de 27.27. El total de mujeres hablantes de lenguas indígenas mayores de 15 años, de acuerdo a los datos del XIII Censo de Población y Vivienda, es de 2 727 461; de ese total, la población analfabeta femenina alcanza la cifra de 944 827, equivalente a 34.64 por ciento. En ese mismo rango de edad, el total de hombres hablantes de lenguas indígenas es de 2 603 525, de los cuales el total de analfabetas asciende a 518 289, lo que representa 19.9 por ciento. Del total de hablantes de lengua indígena, 80.46 por ciento es bilingüe, 15.86 por ciento es monolingüe y 3.67 por ciento se registró como no especificada.

El nivel de asistencia escolar de la población indígena en Jalisco es de 74.3%, valor inferior en 8.9 puntos porcentuales al de la población indígena nacional que registra 83.2 por ciento. El porcentaje de la población hablante de las principales lenguas indígenas del estado, respecto al dato nacional, muestra que de cada 100 hablantes de huichol en el país, 36 habitan en el estado, mientras que de purépecha únicamente son 3; los hablantes de lengua náhuatl, otomí, lenguas mixtecas y zapotecas son poco representativos respecto al total de hablantes de esas lenguas en el país.

Respecto a la educación primaria, durante el ciclo escolar 2011-2012, se atendieron 14 909 419 estudiantes con la participación y desempeño de 573 849 docentes (promedio nacional de 26 alumnos por docente); con respecto a la educación primaria indígena, 36 379 docentes atendiendo a 850 360 alumnos (promedio nacional indígena 23 alumnos por docente); en el caso de Jalisco en educación indígena se contabilizaron 6 667 alumnos a quienes les brindaron el servicio educativo 310 docentes (promedio estatal 21 alumnos por docente), SEP (2012). El dato más reciente⁵ en la región norte de Jalisco indica que se encuentran ejerciendo la docencia 234 profesores *wixáritari* de los cuales 186 trabajan en escuelas primarias y 48 en preescolar.

En general, los niños que asisten a las primarias indígenas poseen menos capital físico que representa menos ingresos per cápita y menor calidad de vida. Por otra parte, si bien “el uso de lenguas indígenas en el hogar no es, desde luego, indicio de menor capital cultural; pero dado que la lengua mayoritaria es el español, los alumnos cuya lengua materna es otra se encuentran objetivamente en situación de desventaja” (INEE, 2014a: 63).

Por todo lo anterior, de acuerdo a Schmelkes (2013), los niños indígenas aprenden mucho más tarde a leer y a escribir; a los 8 años de edad, en México, un niño de esa edad debe estar en tercer grado, y se espera que se alfabetice entre el primero y el segundo. A pesar de ello, el analfabetismo entre los hablantes de lengua indígena de 8 a 14 años de edad es de 13.5%, este dato a diferencia a la población no hablante de lengua indígena donde el porcentaje es de apenas 2.4 por ciento. La autora enfatiza que existe una gran desigualdad en los niños indígenas ya que incluso asistiendo a la escuela, presentan un rezago en alfabetización consecuente (INEGI, 2006).

Las condiciones de la educación primaria son mejores en las escuelas privadas y en las escuelas públicas urbanas que contrastan con las condiciones precarias de las escuelas públicas rurales y las indígenas. A partir de lo anterior se puede decir que las condiciones más pobres caracterizan a las escuelas primarias indígenas, por lo que los alumnos y los docentes en tales escuelas tendrán que superar factores adversos en sus actividades educativas y de enseñanza-aprendizaje.

En el estado de Jalisco, las condiciones para la educación intercultural están ancladas en la pobreza, la marginación y el aislamiento geográfico de las comunidades indígenas, sobre todo las comunidades huicholes en el norte del estado. La población que habla una lengua indígena en el estado es de 42 372, lo que representa el 0.7% del total de habitantes en Jalisco. El sistema de educación indígena cuenta con 9 981 escuelas primarias y 850 360 alumnos (el promedio nacional indígena es de 23 alumnos por docente). En el caso de Jalisco, en educación indígena se contabilizaron 6 667 alumnos atendidos por 310 docentes (promedio estatal 21 alumnos por docente). El dato más reciente⁶ en la región norte de Jalisco indica que se encuentran ejerciendo la docencia 234 profesores *wixárritari*, de los cuales 186 trabajan en escuelas primarias y 48 en preescolar.

Respecto a los principales indicadores educativos de la educación primaria indígena en Jalisco, en la *Carpeta de Información Básica de Educación Indígena. Jalisco 2011*, se anota lo siguiente:

El estado de Jalisco presenta una deserción escolar indígena mayor en 5.1 puntos porcentuales a la media nacional y en 4 puntos porcentuales a la estatal. El indicador de reprobación para la modalidad bilingüe es mayor en 1.9% al presentado por el estado y en 0.8% con respecto a ese mismo indicador nacional, teniendo como consecuencia una eficiencia terminal de 10.3 puntos porcentuales menor a la nacional (SEP, 2011:3).

La educación en zonas indígenas se decanta en las acciones de los agentes educativos que confluyen en la escuela, es ahí donde se puede apreciar el impacto de la formación escolarizada. La realidad educativa es una realidad que va de la mano con las condiciones de pobreza y marginación en que viven las comunidades indígenas en México. En un estudio sobre la problemática de la educación indígena que fue realizado en el estado de Oaxaca a principios de los años noventa, se llega a la conclusión tajante:

No existe un concepto de escuela bilingüe bicultural en las comunidades indias, pero sí la práctica didáctica de usar la lengua indígena como auxiliar en el salón de clase. Es claro que a los padres de familia les interesa la escuela porque enseña a sus hijos el español, a leer, a escribir y a hacer cuentas (...) En el plazo medio

la escuela sirve, según ellos, para “progresar”, entendiéndose este concepto como la forma de dejar de ser indio. Es evidente que para la comunidad india la función básica de la escuela es la de enseñar el español (Aguilar, 1991:231).

La educación indígena, a pesar de sus buenos propósitos, funciona como una institución federal que consolida las relaciones asimétricas entre el estado y la sociedad nacional, por un lado, y los diversos grupos étnicos, por el otro (Aguilar, 1991). La educación para los grupos étnicos minoritarios se debate entre los ideales de la educación intercultural bilingüe que ha adoptado la Secretaría de Educación y la práctica de la educación indígena en la realidad cotidiana en las escuelas primarias. En el caso de Jalisco, la educación en la zona huichol, las propuestas idealistas y la realidad escolar están separadas por una brecha amplia, como se podrá apreciar en las siguientes secciones donde se presentan, de manera sucinta, algunos de los hallazgos de la investigación realizada.

3. Los *wixárritari* - huicholes en la Zona Norte del estado de Jalisco

Los *wixárritari* (singular: *Wixárika*) o huicholes son uno de los cuatro grupos indígenas que habitan en la región conocida como el Gran Nayar, la cual comprende parte de los estados de Durango, Jalisco, Nayarit y Zacatecas. El idioma que hablan los *wixárritari* pertenece a la rama conocida como corahuichol, dentro de la familia de las lenguas yuto-nahuas.

Las comunidades huicholes se encuentran localizadas en la parte norte del estado de Jalisco en México, principalmente en la zona serrana de Tuxpan de Bolaños y Mezquitic. La investigación realizada se enfocó en las comunidades dentro del estado de Jalisco. En términos institucionales, este sector educativo depende de la Delegación Regional de la Secretaría de Educación Jalisco, ubicada en la ciudad de Colotlán, desde donde se coordinan la gestión y la supervisión de las zonas escolares en la región.

La principal actividad productiva para el sustento de las familias en la zona huichol es la agricultura para el autoconsumo centrada en el

maíz y otros cultivos tradicionales que complementan la dieta. Las familias también crían aves de corral como gallinas y guajolotes, en menor medida se tiene también producción de ganado vacuno. La dieta familiar incluye el consumo de tortillas, huevos, frijoles y chile, así como algunos productos como harina de maíz y arroz a los que tienen acceso a través del programa de Oportunidades y algunas familias que tienen los recursos para comprar algunos alimentos procesados que se obtienen en las pequeñas tiendas de las comunidades.

Aunque la principal fuente de sustento es la producción agrícola y animales de corral, en los pueblos mayores radican un buen número de profesores de la Secretaría de Educación Jalisco, que constituye la principal fuente de ingreso económico y destaca la profesión de maestro como una posición socioeconómica elevada en la comunidad. Entre otras formas relevantes de sustento están: la producción y venta de artesanías, la explotación de algunos recursos naturales y forestales, así como la migración temporal para trabajar como jornaleros.

De acuerdo con De la Peña (2001), en la década de 1960, empezó una nueva etapa en la región con la llegada del Instituto Nacional Indigenista, en 1961 se instala el Centro Coordinador Cora- Huichol en Mezquitic, en 1963 se instalaron las primeras escuelas en Tuxpan de Bolaños, en Ocota de la Sierra y luego, en 1964, en San Andrés Cohamiata. En el año de 1967 se funda el Centro Agropecuario de Promotores Agrícolas donde a los jóvenes seleccionados se les daba instrucción primaria, se les enseñaba español y técnicas agropecuarias básicas. El objetivo era transformar los principales poblados huicholes a partir de un proceso de promoción de la cultura y la integración al sistema económico nacional. Bajo esta lógica se formaron los primeros maestros, como lo narra uno de los primeros docentes huicholes que trabajaron en impulsar la educación primaria a principios de la década de 1960:

Cuando nos graduamos, nos mandaban alfabetizar y difundir las técnicas que habíamos aprendido. Yo fui destinado a mi pueblo, Nueva Colonia. La verdad es que yo no tenía mucha vocación de maestro, pero luego el INI me mandó a estudiar la secundaria en Tepic, en cursos de verano, y me encargaron fundar una escuela

unitaria en Pueblo Nuevo. Ahí estuve 20 años. Al principio era bien difícil. La gente no hablaba castellano y no tenía interés en la educación (citado por De la Peña, 2001:100).

La cultura Huichol está viva en todas las comunidades, todos los estudiantes y docentes hablan la lengua nativa, conocen y practican las costumbres, las tradiciones. La cultura está presente en cada acción que ocurre dentro y fuera del salón de clases. Sin embargo, los habitantes no cuentan con las condiciones propicias para la educación intercultural, ya que la enseñanza del español es una prioridad tanto para los padres de familia, como para los docentes.

El aprender español les permite comunicarse con otros sectores de la población en la región y en el estado, además es necesario para que los alumnos puedan leer los libros y escribir para responder a los ejercicios y actividades que se señalan en los contenidos de educación primaria. La enseñanza de los números, aprender a contar y el manejo de las operaciones básicas de matemáticas también son actividades docentes importantes.

4. Los profesores de las escuelas de la comunidad *Wixáritari*

En cuanto a la formación que tienen los docentes se tiene que el 1% posee estudios de maestría, igual porcentaje lo representan quienes cuentan solamente con estudios de secundaria y bachillerato inconcluso; el 4% de los profesores tiene el bachillerato terminado y un 83% está estudiando o ya cuenta con licenciatura en educación. Sin embargo, es importante mencionar que los programas de donde son egresados los profesores, no cuentan con alguna línea de formación que considere la interculturalidad, por lo que nos lleva a reflexionar hasta qué punto tienen una buena preparación para realizar una práctica docente apropiada que cumpla con las metas y objetivos de enseñanza que se establecen en los planes y programas de educación primaria, eso por un lado, pero fuera mejor si a los grupos indígenas se les permitiera opinar sobre el tipo de educación que quisieran tener para sus hijos y por ende si se ponderan las necesidades educativas desde la visión del pueblo indígena.

El tipo de escuela es otro factor importante ya que los docentes refieren que no tienen las metodologías pedagógicas necesarias para enseñar adecuadamente en grupos multigrado. En la zona huichol, aproximadamente 6 de cada 10 escuelas son unitarias o bidocentes, estas atienden a un 33% de los alumnos inscritos en primaria. Únicamente el 17% de las escuelas son de organización completa, a estas escuelas asiste casi la mitad de los alumnos (48%).

La pobreza extrema, la desnutrición y las enfermedades son los problemas más graves desde la perspectiva de los docentes que laboran en las comunidades huicholes. En las comunidades más pobres de la zona es común que los niños asistan a clases sin recibir un desayuno. Los problemas de salud y enfermedades que sufren sus alumnos son señalados de manera directa por varios docentes de la zona. La falta de oportunidades económicas y fuentes de trabajo impulsa a muchas familias a migrar definitivamente o bien de manera estacional para trabajar y traer ingresos al hogar.

Los profesores también expresan su preocupación por lo que ellos identifican como desinterés, falta de apoyo y la poca participación de los padres de familia en las actividades y la educación escolar que reciben sus hijos. Esto se refleja en el ausentismo de los alumnos y la deserción en algunos casos.

Los profesores reportan las malas condiciones físicas de los edificios de las escuelas, en cuanto a su construcción, que en muchos fue deficiente. A lo anterior se agrega el poco mantenimiento que se le da a los edificios (módulos ligeros y aulas de construcción tradicional). En las visitas realizadas a escuelas en esta zona se pudo constatar que hay un número de escuelas en condiciones deplorables de infraestructura, obras inconclusas, edificios deteriorados y con problemas estructurales serios. El caso de la localidad de Tierra Blanca, en Mezquitic, es notorio ya que de los tres módulos que tiene la escuela, un aula está concluida y en buen estado, una segunda aula tiene cuarteaduras y problemas estructurales que constituyen un riesgo para el profesor y los alumnos, mientras que la tercer aula quedó inconclusa, con solo partes de las paredes y techo de un aula ligera.

La falta de material didáctico adecuado es un problema crucial en la zona norte, donde el profesor o los estudiantes difícilmente pueden compensarlos. En otras zonas escolares y aún en la zona sur del estado, los profesores y los estudiantes tienen acceso a materiales escolares en papelerías y establecimientos comerciales donde pueden comprarlos con sus propios recursos. En la zona norte no hay este tipo de servicios, a excepción de unas tres o cuatro localidades, en todo caso la pobreza de las familias también les impide pensar en realizar un gasto en materiales escolares. Por lo tanto, el que la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) no provea los materiales suficientes y adecuados con oportunidad produce un efecto negativo mayor en la zona Huichol que en otras zonas escolares. Los problemas de acceso y de transporte hacia las localidades donde se ubica la mayoría de las escuelas, más los errores burocráticos dentro de la SEJ y la dificultad en las comunicaciones para verificar los envíos de materiales didácticos hacen que la escasez de materiales sea un problema común.

La situación de pobreza de las familias y las deficiencias institucionales de la SEJ se combinan para crear condiciones escolares de lento aprendizaje y rezago. Un maestro huichol nos refería que hay niños de sexto grado que no tienen las habilidades de lectura y escritura básicas. La comprensión lectora, la redacción de textos y el manejo de operaciones aritméticas básicas, son tres problemas centrales en la enseñanza en las escuelas primarias de la zona Huichol.

5. Reflexiones finales

Las condiciones de la educación primaria en comunidades indígenas son el resultado de la situación de pobreza y marginación socioeconómica de los huicholes y nahuas, así como de las debilidades y vicios burocráticos en la gestión institucional. El ideal de la educación intercultural bilingüe que se establece en los lineamientos normativos de la SEP son una quimera a alcanzar en el futuro, mientras tanto, se vive una realidad nada halagadora de rezago educativo, aunado a los altos porcentajes de alumnos reprobados y que abandonan la escuela.

La educación en comunidades indígenas no puede mejorarse con acciones que emanen exclusivamente desde el ámbito propiamente

educativo, es decir, junto con los programas y acciones educativas se tienen que mejorar los ingresos de las familias, mejorar su calidad de vida en términos de nutrición y salud, así como sus condiciones de bienestar básico.

En la esfera institucional de la Secretaría de Educación Jalisco, es necesario revisar y reformular las formas en que se impulsa la educación intercultural bilingüe desde las instancias rectoras en el estado de Jalisco, así como las instancias medias de supervisión que deberían estar más cercanas a las escuelas y a los docentes para cumplir con funciones de apoyo con la meta de mejorar las condiciones de la educación. Asimismo, reforzar con más personal, recursos y programas el apoyo técnico pedagógico que reciben los maestros que trabajan en comunidades indígenas. En particular las estrategias y los métodos de enseñanza que permitan un adecuado manejo de los grupos multigrado que son tan comunes en las zonas de educación indígena.

Por último, establecer el compromiso de los docentes para desarrollar mejores estrategias de comunicación con los padres de familia para que participen de manera más activa en la educación de sus hijos y en las actividades escolares.

6. Notas

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto: “Educación Intercultural desde la voz de los actores. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, financiado por SEB-CONACYT, 2012.

² Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara. Profesora-Investigadora en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son: la investigación de la investigación educativa y la educación intercultural. Cuenta con artículos, capítulos de libros y cinco libros publicados. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx

³ Licenciada en Biblioteconomía, UDG y Maestra en Estudios de Filosofía en México por la UAZ. Profesora e investigadora del Departamento de Estudios Mesoamericanos y Mexicanos, del CUCSH, UDG. Ha trabajado en proyectos desde la línea de investigación *Historia de las ideas en México*: “El medio intelectual en Jalisco a través de sus hombres ilustres”; y “Fuentes del pensamiento político en México”. Actualmente colabora en dos proyectos interinstitucionales: “Educación intercultural desde la voz de los agentes educativos”/Coord. por la Dra. Martha Vergara Fregoso y “Acompañamiento al proceso de instalación de los Consejos Técnicos Escolares”/Coord. por el Dr. Gerardo Bernache. A la vez desarrolla el proyecto: “Contenidos y discursos de la multiculturalidad e interculturalidad en los libros de texto”. Ha impartido los cursos: “Historia de la ciencia”, “Organización de Servicios de Información”, “Catalogación y Clasificación de Bibliotecas” y “Filosofía Novohispana” (desde 2004). Y en maestría: “Proyecto Fase I y II: problematización, contextualización, posicionamiento”.

⁴ Lic. en Psicología, Maestra en Educación, cuenta con una Especialización en Asesoría en Intervención en la Práctica Educativa, un Diplomado en Computación, Maestría en Desarrollo Humano y Acompañamiento de Grupos. Actualmente es estudiante del último semestre del doctorado interinstitucional de la Universidad de Guadalajara y de la Universidad de Oviedo en Cooperación y Bienestar Social. Cuenta con experiencia docente del CETIS 14, Normal Nueva Galicia, CEHUS, CEASS y UPN Unidad 111 en Guanajuato. Correo: riosaudelo17@yahoo.com.mx

⁵ Dato de la Delegación Regional de la Secretaría de Educación en la Región Norte, proporcionado el 18 de enero de 2013 por la encargada de planeación y estadística Cinthia Gándara Alejo.

⁶ Dato de la Delegación Regional de la Secretaría de Educación en la Región Norte, proporcionado el 18 de enero de 2013 por la encargada de planeación y estadística Cinthia Gándara Alejo.

7. Referencias bibliográficas

Aguilar, Íñigo

1991 *El problema de la educación indígena. El caso del estado de Oaxaca*. Tomo I. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México: INAH.

De la Peña, Guillermo

2001 "Apuntes sobre los indigenismos en Jalisco". En *Estudios del Hombre*. Vol.13 y 14: 95-118. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Dirección General de Educación Indígena, SEP

2006 *Memoria de Gestión*. Junio de 1998 a noviembre de 2000. En http://www.sep.gob.mx/res/sep_4409_antecedentes/7720?op=2&page=0.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

2011 *La Calidad de la Educación Básica en México*. México: INEE.

2004 *La Educación Indígena: el gran reto*. México: INEE.

INEGI

2012 *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Aguascalientes, Aguascalientes. México.

Instituto Nacional Indigenista; Colección Pueblos Indígenas de México; México 1994; Conaculta y otros

1998 *La diversidad cultural de México*, mapa.

Lumholtz, C.

1904 *México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de la Sierra Madre Occidental; en tierra caliente de Tepic y Jalisco, y entre los Tarascos de Michoacán*. Traducción al castellano por Balbino Dávalos. Edición ilustrada. Tomo II. Nueva York Charles Scribner's Sons.

Muñoz Cruz, Héctor

1999 *Visión de la educación bilingüe en regiones indígenas de México*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Schmelkes, Sylvia

2003 *Educación intercultural*, ponencia presentada en el Diplomado en educación intercultural bilingüe, segunda edición: UPN, <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=12>

2013 Panel sobre Vulnerabilidad Educativa en el Seminario Internacional “Medición de Grupos Sociales Vulnerables”, organizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), los días 18 y 19 de octubre de 2011. http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf

Secretaría de Educación Pública

2001 *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

2011 *Carpeta de Información Básica de Educación Indígena Jalisco 2011*. México: SEP. Consultada en http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep_JAL/7720?op=2&page

SEP

2012 *Subsecretaría de Educación Básica*. Recuperado de la red: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid

Vergara, M. y Bernache, G.

2008 *Educación intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco*. Guadalajara, Jalisco. México: SEP/SEJ/Conacyt.

Documentos:

Cuestionario 1. 10 de febrero de 2013. Realizado por los integrantes del equipo de investigación y aplicado a los profesores que laboran en las escuelas indígenas en la zona norte del estado de Jalisco.

Con el mismo espíritu, el ILI ha habilitado tres espacios en línea. Wikiguate.com.gt, dedicado a la difusión de material multilingüe para estudiantes del nivel medio. Redintercultural.org, destinado a la promoción de actividades e investigaciones dedicadas a la lucha contra todo aquello que frena la construcción de sociedades interculturales. Y un catálogo en línea (<http://sites.url.edu.gt/ilicatalogo>), con una copia electrónica del índice de publicaciones del instituto.

Presentación

ANABELLA GIRACCA

Incorporación de saberes ancestrales mapuches en contextos urbanos

JORGE SIR C.

JAVIER HUECHUQUEO A.

Los tarahumaras de Chihuahua en el contexto actual

JOSEFINA MADRIGAL LUNA

Realidad de la educación indígena en Colombia: retos y desafíos

MARTA OSORIO DE SARMIENTO

JOSÉ ARLÉS GÓMEZ ARÉVALO

La educación indígena en Chiapas. Bases para re-pensar las posibilidades de atención al pueblo tseltal

NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

RIGOBERTO MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Pueblos indígenas en Guanajuato, México

ROSA EVELIA CARPIO DOMÍNGUEZ

GABRIELA CELINA GARCÍA ROMERO

MA. TERESA HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

GRACIELA RAMOS GUERRERO

JOSÉ ALEJANDRO VALADEZ FERNÁNDEZ

La situación educativa del indígena en Venezuela: El caso de los waraos del estado Sucre

TOMÁS IVÁN FONTAINES RUIZ

YAJAIRA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

RODOLFO MUÑOZ GIL

JOSÉ ÁNGEL VELÁSQUEZ

Hacia una educación con equidad. La realidad de la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala

AJPUB' PABLO GARCÍA IXMATÁ

ANABELLA GIRACCA

La educación del pueblo *Wixáritari*. Inconsistencias y retos

MARTHA VERGARA FREGOSO

GUILLERMINA RIVERA MORÁN

MARÍA DEL ROSARIO RÍOS AUDELO