
Jorge Gasché

DE HABLAR DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A HACERLA

Resumen

EL ARTÍCULO PARTE DE LA EVALUACIÓN CRÍTICA DE LAS POSICIONES ÉTICAS Y TÉCNICO-PEDAGÓGICAS de la educación intercultural, con las que una corriente predominante en América latina sustenta sus recomendaciones pedagógicas. El autor presenta, en contraste, unos principios políticos y pedagógicos que fundamentan una práctica educativa alternativa que pretende revalorizar la sociedad indígena por la acción misma y no por la “predica” (el verbo). Esta práctica educativa se basa en el desarrollo de las actividades pedagógicas a partir de las *actividades sociales* de la comunidad y de una *concepción sintáctica* de la cultura por medio de la *explicitación* de los contenidos indígenas implícitos en las actividades y su *articulación intercultural* con los contenidos escolares convencionales.

Palabras clave: *educación bilingüe, educación intercultural, dominación/sumisión, educación liberadora, actividades sociales, concepción sintáctica y paratáctica de cultura.*

FROM TALKING ABOUT INTERCULTURAL EDUCATION TO CARRYING IT OUT

Abstract

THE ARTICLE STARTS WITH A CRITICAL EVALUATION OF THE ETHICAL AND TECHNO-PEDAGOGICAL positions with which a predominant trend in Latin America supports its pedagogic proposals for intercultural education. The author, in contrast, presents some political and pedagogical principles that support an alternative educational practice that intends to reassess indigenous society through action itself and not through “preaching” (mere words). This educational practice is based on developing pedagogical activities from the *social activities* of the community and from a *syntactic conception* of culture by *making explicit* the indigenous contents implicit in those activities and their *intercultural articulation* to the conventional contents taught in school.

Keywords: *bilingual education, intercultural education, domination/submission, liberating education, social activities, syntactic and paratactic conception of culture.*

Jorge Gasché. Antropólogo, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Iquitos (Perú), Programa Sociodiversidad. jorge.gasche@gmail.com

Introducción

Quien lee la literatura reciente de los especialistas en educación intercultural bilingüe (EIB) para indígenas, encuentra cierta satisfacción en conocer los planteamientos generosos de profesionales bien intencionados y comprometidos con la mejora de la educación de la juventud de las poblaciones indígenas desfavorecidas en los países latinoamericanos. Pero, al mismo tiempo, el lector suele toparse con un lenguaje pedagógico y ético genérico de estas propuestas que le sugiere irremediamente la pregunta: ¿cómo, concretamente, *se hace* –en la escuela, en la comunidad– la “revaloración” o el “rescate” de la “cultura” y la lengua indígena? ¿Cómo procede el maestro en el aula para que los alumnos se “autoestimen”, “respeten” la diversidad cultural y “toleren” a las personas culturalmente diferentes? A lo que se añade una segunda pregunta: ¿existen estrategias y métodos pedagógicos *comprobados* que producen en los alumnos indígenas las esperadas actitudes y prácticas culturalmente revalorativas, respetuosas y tolerantes? O, al contrario, ¿las prédicas éticas no serán más que votos piadosos que respaldan y justifican moralmente el discurso, dizque político, de los pedagogos, y que les inspiran y animan en su acción misionera de mejorar el mundo a cuestas de las reivindicaciones de las poblaciones oprimidas, sin que, en la realidad, las condiciones de vida de éstas mejoren?

Los textos sobre EIB –a excepción de los poco numerosos que describen experiencias en escuelas comunales indígenas (cf. p. ej., Bertely *et al.* 2008)– exponen principios pedagógicos y éticos generales, que reflejan más la filosofía y la visión política de los autores –desde su posición en la sociedad dominante– que una comprensión cabal y explícita de la sociedad indígena, de la dominación que la sociedad nacional ejerce sobre ella y del condicionamiento con que la sociedad indígena dominada afecta a sus miembros, tanto adultos como niños, en sus experiencias vivenciales, en el presente y en sus aspiraciones hacia el futuro. Hablando de este condicionamiento de las personas, quiero dejar en claro que con el uso de esta noción no niego la libertad personal subjetiva, sin la cual nuestra utopía política y educativa perdería su sustento real.

Desde luego, la sociedad indígena y la dominación de la sociedad nacional condicionan –¡mas no determinan!– la evolución y las motivaciones de las personas indígenas, de igual manera que la sociedad dominante condiciona a sus propios miembros, que interiorizan y manifiestan –frente a los indígenas– su posición dominante en forma de principios, valores, actitudes y reflejos rutinarios.

Los expertos en EIB (por ejemplo, J. Ansión, L. E. López, R. Moya, I. Soto, T. Valiente)¹ suelen manifestar su posición dominante frente a la sociedad indígena mediante dos “formas de discurso”: 1) el discurso ético, que se pretende político; y 2) el discurso técnico-pedagógico, que apunta la eficiencia del maestro. El discurso ético de la EIB, en su corriente mayoritaria sustentada y, en parte, subvencionada por grandes ONG –como la GTZ alemana–, Unicef y Unesco, y aceptada por un gran número de ministerios de educación en Latinoamérica, predica la revaloración de la cultura indígena, la autoestima, el fortalecimiento de la identidad, el respeto de la diversidad, la tolerancia del Otro diferente, la equidad en el trato mutuo, la igualdad entre los seres humanos (véanse, p. ej., Ansión s. f., Fuller 2003, Godenzzi 1996, López 1996, Moya 1995, Soto 1996, Valiente 1996). En esta perspectiva, la “interculturalidad” es promovida como remedio a la desigualdad, el menosprecio, el racismo, etcétera. “La relación entre [...] culturas es conflictiva y por ello reclama interculturalidad”, escribe la especialista peruana Madeleine Zúñiga (Zúñiga 1996). El discurso técnico-pedagógico, basado sobre todo en el constructivismo piagetiano, pretende mejorar el nivel educativo en las poblaciones indígenas desarrollando competencias y habilidades en el niño por medio de técnicas pedagógicas supuestamente exitosas y, por eso, impartidas prioritariamente a los maestros: juegos, instrumentos motivadores y procesos constructivos calibrados y, dizque, acordes a las “fases de desarrollo” del niño y que apelan a su autonomía, pero sin articulación ni con la situación política de la dominación sociocultural y lingüística ni con el proceso formativo preescolar del niño y las competencias y habilidades necesarias para la vida social y productiva en la sociedad indígena (véase la crítica de esta clase de “razón instrumental” por L. Hidalgo 2008).

El enfoque dominador de estos discursos se revela precisamente en su carácter general y abstracto: la sociedad indígena es reconocida como teniendo *su* cultura y *sus* valores, con los que es parte de la “diversidad cultural” en el panorama actual de la mundialización y globalización, pero esta *su* cultura y estos *sus* valores no son comprendidos como intrínsecamente afectados por la dominación de una sociedad que ejerce sobre ellos sus poderes político, económico e ideológico. La “cultura” indígena en los programas de EIB sigue siendo un conjunto de rasgos folclóricos y pintorescos –costumbres, ritos, mitos, artesanías, técnicas, cosmovisión...–, cuyo sentido “propio”, en términos indígenas, escapa al experto, que se contenta con nombrarlos e inventariarlos en castellano y clasificarlos según criterios “antropológicos” occidentales. Como ocurre lamentablemente en el instrumento legal internacional más avanzado a favor de los pueblos indígenas, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el

discurso ético de la EIB dominante admite y reconoce que los pueblos indígenas tienen una cultura y valores “propios”, pero ambos se exigen de definir en qué consiste este “propio”, cuáles son sus calidades y sus características, sus diferencias factuales y sociales en comparación con la sociedad dominante.

La *alteridad* sociocultural de los pueblos indígenas en relación con las sociedades nacionales que los rodean y compenetran es *genéricamente* aceptada por los expertos en EIB y designada con términos como “diferencia”, “diversidad” y “valores propios”. Pero esta alteridad, en la comprensión de los expertos, aparece como un “blanco” entre, por un lado, la profusión de detalles étnicos, folclóricos de la llamada “diversidad cultural” que su memoria registra y, por otro, la escasez e impotencia conceptuales de su espíritu interpretativo, teórico, que les impiden dar cuenta de sus *propiedades positivas* en contraste con la sociedad nacional.

El aparato discursivo de la EIB dominante sólo *alude* a la sociedad indígena como a un mundo genéricamente diferente del mundo urbano dominante, pero no la *comprende* como un marco existencial y condicionante de un sujeto humano que vive en condiciones objetivas y está motivado por una lógica de vida subjetiva distintas de las de la persona urbana y miembro de la sociedad dominante. Rehusar buscar el sentido de la sociedad indígena y comprender el sujeto indígena como actor en su sociedad y siempre expuesto a las fuerzas de la dominación que hoy en día la compenetran son, a mi modo de ver, los signos de la *etnosuficiencia* que caracteriza la postura dominadora de los expertos de la EIB. Comprender a la sociedad y al sujeto-actor indígenas en sus condiciones objetivas y lógica subjetiva de vida implica reconocer la validez de un modelo social, económico y político y de un ejercicio de la racionalidad diferentes del modelo social y la racionalidad dominantes, con los que los expertos precisamente se muestran identificados por dejar el mencionado “blanco” en su comprensión y, en consecuencia, en sus prácticas².

Con el reconocimiento de la validez de un modelo social y una lógica de vida indígenas admitimos que existe un modelo de vida social alternativo que permite evaluar y cuestionar el modelo dominante. Esta situación y esta posibilidad quitan a la sociedad dominante y a sus mercenarios el fundamento de su pretensión de representar y encarnar los valores y la racionalidad *universales*. Toda afirmación de valores sociales, económicos y políticos *universales* se funda 1) en la ceguera frente a modelos de vida social alternativos existentes en el mundo; y 2) en la fobia ante el reto de comprender las alteridades socioculturales subjetivas.

En cuanto al fenómeno de la dominación, que menosprecia y somete a intereses ajenos a los pueblos indígenas, no es excepcional que los expertos lo

reconozcan, pero “por boca no más” y refiriéndose a ello con el término de “asimetría” en las relaciones interculturales (p. ej., Sepúlveda 1996, Walsh 2000). En la práctica, durante los casi treinta años de prédica de “respeto” y “tolerancia”, ¿acaso los expertos la han dirigido a la juventud de la sociedad dominante, de las élites urbanas, donde el racismo y el desprecio cultural tienen sus raíces, a fin de cambiar las actitudes y el trato de los privilegiados hacia los menospreciados y marginados? Paradójicamente –y eso nos revela la cara política real del discurso ético de la EIB– los expertos han gastado mucha energía, papel y saliva para implementar programas educativos destinados a los estratos sociales dominados, en particular los indígenas, con el fin que ellos “respeten” y “toleren” –¿a quiénes?– a los que los dominan, los desprecian, los engañan, los explotan. El lema de la “educación intercultural para todos” ha surgido hace pocos años, y su temática ha empezado a ocupar a los expertos y ministerios (p. ej., López 1996, Speiser 1996, Walsh 2000). Podríamos acoger este movimiento con optimismo y sentido de justicia si no se tratara de implementar, de nuevo, una concepción folclórica y pintoresca de la cultura, en vez de introducir en la escuela y en la conciencia de los alumnos y futuros ciudadanos urbanos el cuestionamiento crítico de la sociedad dominante por medio de un esfuerzo de comprensión de la alteridad sociocultural realmente existente en el país.

No es difícil descubrir en el discurso técnico-pedagógico la misma actitud etnosuficiente que revela la postura dominadora de los expertos adeptos del discurso ético de la EIB. Escasos son los programas educativos para indígenas que tienen en cuenta las fases de desarrollo tal como las recorre un niño en una comunidad indígena. Estudios etnográficos al respecto no faltan (Erny 1987, Middleton 1970, Modiano 1990), y Piaget mismo reconoció la limitación de la validez de sus resultados experimentales y planteamientos al medio sociocultural burgués de Ginebra (Schöfthaler y Goldschmidt 1984). Nuevamente, el problema reside en cómo superar un conocimiento genérico y observaciones específicas en una sociedad y derivar principios de acción concreta y adecuada a todos los contextos socioculturales indígenas. El discurso técnico-pedagógico, obsesionado por la eficiencia del maestro, ha adoptado el lenguaje constructivista piagetiano, admitiendo su validez “relativa”, pero sin precisarla con referencia a las prácticas pedagógicas tradicionales y sus resultados observables en el desarrollo de los jóvenes indígenas³.

El niño indígena nace, crece, evoluciona y se forma participando diariamente en las actividades, los ritmos laborales y las relaciones sociales entre familiares, comuneros y seres de la naturaleza que constituyen la vida indígena activa y concreta y que difieren de las actividades, ritmos y relaciones en que se desenvuelve y se forma el niño urbano. Desde luego, ambas clases de niños adquieren –antes

y fuera de la escuela, en su medio familiar y social– competencias y habilidades, pero no las mismas, sino, las que, precisamente, requiere la participación de la persona en las actividades de su sociedad. La educación escolar prepara a los niños a desenvolverse y trabajar en el modo de vida urbano, considerado como el ejemplo cultural nacional. Los pedagogos interculturales no toman en cuenta, con la seriedad que deberían, el hecho de que el modo de vida indígena requiere sus propias competencias y habilidades, que el niño empieza a adquirir en su familia y que la escuela comunal debería desarrollar; proponen promover y revalorar la cultura indígena, pero sólo por la palabra –limitándose en la escuela a *hablar de* los elementos culturales–, no por acciones, es decir, sin que la escuela participe en las prácticas socioculturales de la comunidad.

El defecto principal de la pedagogía intercultural dominante, basada en la prédica ética y la eficiencia del maestro, reside en su concepción puramente verbal de la cultura y del conocimiento indígenas. Revalorarlos equivale, según esa visión, a hablar de ellos, enunciarlos en el aula, expresarlos por escrito o en dibujos y representaciones teatrales, como si se tratara de imitar algo ajeno. La palabra objetiviza el pensamiento, toma distancia de la realidad y hace posible su evaluación crítica. Sin embargo, en una escuela imbuida de valores urbanos, con maestros que se atribuyen un papel “civilizador” frente al indígena, la evaluación crítica de los elementos culturales indígenas mediante una práctica pedagógica exclusivamente discursiva resultará siempre en desmedro de los valores socioculturales indígenas. Desde luego, incitar a los maestros a que *hablen de* la cultura indígena en la escuela no garantiza de ninguna manera un efecto revalorador. Una educación intercultural que se limita a incluir en su currículo un tratamiento de contenidos culturales indígenas de manera meramente verbal o escrita –como “temas motivadores” enunciados por el maestro e implementados en el aula con ejercicios participativos de los alumnos– sólo persigue la ilusión de una revaloración cultural y no alcanza su objetivo real. El producto de esta estrategia pedagógica se ve en ciertos dirigentes indígenas, formados en estrecho contacto con asesores profesionales –abogados, antropólogos, educadores, etcétera– y con representantes de ONG –las que *a priori* deciden para qué actividades hay dinero y para cuáles no– y que han asimilado perfectamente un discurso que reivindica el reconocimiento de su cultura y “valores ancestrales”, que reclama el “respeto” de sus “tradiciones, costumbres y territorios” y que pregona “la tolerancia” de la diferencia de sus pueblos acordándoles autonomía gestiona-ria, administrativa y jurisdiccional. Pero al tiempo que nos impresiona la facilidad con que estos dirigentes han aprendido el discurso intercultural dominante y lo manejan en eventos nacionales, internacionales y en internet, nos sorprende,

también, en su conducta personal, el desfase, para no decir la contradicción, entre este su discurso y sus prácticas vivenciales diarias, no sólo –como se lo admite fácilmente– cuando están en la ciudad, sino también cuando están de visita en una comunidad⁴.

No es hablando de las cosas que uno las vive. Para que la revaloración socio-cultural se encarne en la juventud indígena y se vuelva una fuerza social capaz de dinamizar las relaciones de dominación que constriñen el universo indígena tiene que ser vivencial. Por esta razón, la escuela intercultural indígena debe preocuparse: 1) por integrar en su práctica las *vivencias* indígenas –no sólo las referencias verbales a ellas–; y 2) por expresarlas y evaluarlas a partir de su aceptación positiva y placentera por los alumnos –no desde un punto de vista exterior, imitativo-abstracto y sometido a los valores y prejuicios dominantes–. De esta manera, la evaluación crítica de los alumnos se arraiga en su experiencia positiva de la vida comunal y abarca también la sociedad dominante y sus alcances, favorables y nefastos, en la sociedad indígena.

Hasta este punto nos hemos movido en nuestra revisión crítica de las posiciones dominantes en la EIB –de sus opciones éticas y técnico-pedagógicas– con un lenguaje también genérico, cuya falta de aterrizaje en propuestas específicas y prácticas hemos lamentado. Tenemos que hacer mejor. Y eso es el propósito de este artículo.

Experiencia práctica, concepción política, fundamento filosófico y propuesta curricular intercultural

Entre 1985 y 1997 participé en el diseño, la implementación y la ejecución del Programa de Formación de Maestros Indígenas Especializados en Educación Intercultural y Bilingüe (PFMB o Formabiap) que la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep), la confederación indígena amazónica del Perú, está ejecutando en convenio con el Instituto Superior Pedagógico “Loreto” (ISPL), una institución educativa estatal en Iquitos. En este programa asumí tareas de elaboración curricular para la formación magisterial y primaria, de docencia en el campo de las ciencias sociales, ecología y lingüística, del diseño de las investigaciones socioculturales en las comunidades y de tutoría a los alumnos huitoto y bora.

Diez años de enseñanza a candidatos indígenas al magisterio (1988-1997), provenientes de ocho pueblos y lenguas indígenas, constituían el terreno experimental que me permitió formular teóricamente y verificar en la práctica mis hipótesis interpretativas sobre la sociedad tradicional y los pueblos indígenas actuales, acerca de la dominación que ejerce la sociedad nacional sobre los pueblos indígenas, sobre los efectos que ésta produce en las personas indígenas y la manera en que está implicada en las mismas relaciones pedagógicas interculturales entre docentes no indígenas y alumnos indígenas. La confrontación diaria con los efectos reales de la dominación, tanto en los alumnos como en los docentes, y un esfuerzo de análisis del marco social condicionante y de la lógica subjetiva revelada por las conductas personales de ambos actores me permitieron fundamentar y diseñar una estrategia pedagógica liberadora (Gasché 2003, 2004a, 2005, 2008, Gallegos 2008, Martínez 2008) que ha sustentado y sigue hasta hoy sustentando mis actividades formadoras en México, a partir de 1997, con los maestros comunitarios⁵ de la Unión de Maestros para una Nueva Educación en México (Unem) de Chiapas, actividades que desde el inicio fueron acompañadas por las dos colaboradoras más estrechas del Formabiap de Iquitos, Carmen Gallegos y Jéscica Martínez, y enmarcadas institucionalmente por el Ciesas del Sur-Este (San Cristóbal de Las Casas) y de la ciudad de México (Tlalpan) y por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Oaxaca, Ajusco, Puebla y San Cristóbal de Las Casas.

Desde esta práctica docente con alumnos indígenas, primero amazónicos, luego mexicanos, quiero exponer lo que entiendo por *hacer* educación intercultural y remediar el vacío que dejan los planteamientos éticos y técnico-pedagógicos genéricos de la concepción mayoritaria y dominante de la EIB. Estoy ahora en una mejor posición para hacerlo que hace algunos años, pues en 2004 se publicaron los tres juegos de tarjetas de autoaprendizaje en lenguas tzeltal, tzotzil, ch'ol y castellano (Gasché 2004b) que ilustran, a la vez, este *hacer* que nos preocupa y el resultado que se logra a condición de confiar en las capacidades del personal indígena, liberar sus energías creativas, generalmente negadas y oprimidas u opacadas por los expertos dominantes, y a condición de saber canalizarlas, gracias a la confianza despertada en sí mismo, por el cauce de un proceso productivo diseñado y aceptado paso a paso. Eran éstas las calidades de los tres asesores, entre ellos el que escribe, reunidos bajo la coordinación de María Bertely, del Ciesas. El Ciesas publicó un manual para la educación cívica indígena, elaborado por los maestros de la Unem con la asesoría de Bertely y mía (Bertely 2007), testimonio material de lo que puede alcanzar el *hacer* educativo intercultural, según nuestra concepción política y pedagógica. Son *materiales*

pedagógicos, por cierto, pero en la medida en que han sido producidos por indígenas, demuestran también las capacidades y actitudes personales que nuestro proceso de formación intercultural y de canalización de las energías liberadas ha logrado desarrollar y cuajar en la práctica. De esta manera, hemos promovido y realizado tanto la *investigación indígena* como la *autoría indígena*, de manera tal que los investigadores indígenas y futuros maestros tengan el control sobre sus materiales hasta la publicación.

A fin de hacer comprender a los lectores en qué consiste, concretamente, el *hacer* una educación intercultural, e incitar a pedagogos y maestros a experimentar en sus clases, al menos algunos elementos o aspectos de nuestra propuesta, trataré de expresarme de la manera más sencilla posible, apoyándome sobre la experiencia de un diálogo formativo con maestros chiapanecos.

En noviembre de 2006 fui encargado de llevar a cabo un taller con los maestros de la Unem, que los preparara a elaborar su currículo para la escuela primaria indígena. A este grupo de maestros se juntó otro de Ecidea, una organización que ya había formulado su currículo pero que estaba dispuesta a evaluar su propuesta y a inspirarse eventualmente en recomendaciones que surgieran del taller. Con la Unem había empezado en 1997 a informar y debatir sobre una propuesta curricular de primaria inspirada en los logros del trabajo formativo y curricular realizado en Iquitos en los años precedentes, y, en los años siguientes, varios de sus maestros experimentaron la propuesta en sus escuelas comunitarias, lo que nos permitió evaluarla en cuanto a sus dificultades y viabilidad prácticas y en cuanto a sus resultados con los alumnos.

Lo más positivo de estas experiencias ha sido que los maestros habían asumido un nuevo *reto* pedagógico, al llevar su enseñanza fuera del aula y participar en las actividades sociales de la comunidad, y al descubrir la “importancia” de la investigación o, en otras palabras, la explicitación de su propia realidad sociocultural en la comunidad y la expresión, sistematización e interpretación con los niños de los hechos vividos y observados en esas actividades sociales. Esta importancia tiene su razón de ser: 1) en la creatividad que la investigación fomenta, sacando al maestro de sus rutinas escolares y haciéndole descubrir nuevos aspectos de su realidad, nuevos conocimientos, nuevos contenidos escolares; 2) en el gusto, el placer, con que los niños se dedican, alternativamente, a actividades prácticas –tanto en forma de juegos como serias y socialmente significativas (como la sociedad indígena las exige a los niños)– y a actividades intelectuales y discursivas, con el descubrimiento y el uso de la escritura, los dibujos y otros modos de representación; y 3) en la integración de la vida escolar en la vida comunal: del aula

–espacio artificial y ajeno a la comunidad, a menudo por los mismos materiales de su construcción, espacio cerrado y no frecuentado por los padres y comuneros– la enseñanza “escolar” sale, visita los lugares y participa en las actividades *reales* de la comunidad y se desarrolla en el medio natural que la rodea.

Pero, estoy anticipando resultados que sólo se vuelven plausibles cuando haya expuesto en detalle la práctica pedagógica intercultural correspondiente a nuestra concepción política y su fundamentación filosófica.

De lo expuesto hasta ahora resalta el peso dado a las actividades sociales, punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural. Con esta opción nos oponemos a las estrategias pedagógicas que parten de un “tema motivador”, que siempre es una “cosa”, representada por lo general en una plancha que se exhibe ante los niños y que, se asume, tiene una función motivadora por representar un objeto, un animal o una persona “significativos” para el niño. Con este objeto motivador, dizque significativo, pero inmóvil, estático, el maestro tiene dificultad de “animar” su clase, pues las actividades que los niños deben desarrollar para aprender y entrenar competencias y habilidades son todas a propósito de este mismo objeto, muerto y puntual, que focaliza la atención y alrededor del cual se formulan preguntas, tareas y explicaciones. El objeto, real o pintado, es sacado de su contexto socialmente funcional y trasladado al ambiente artificial del quehacer escolar, donde se explora y reconstruye verbalmente su realidad funcional: su existencia y contexto real. El hacer pedagógico se reduce al hablar –inclusive, pensar, escribir, representar–, es verbal, intelectual e imaginario; y las acciones del cuerpo –escribir, dibujar, hacer teatro...– y los gestos sólo cumplen con funciones representativas, nunca son seriamente productivas ni comprometen al niño con su familia y su comunidad. La escuela es un enclave en la comunidad; allí se vive una “vida en conserva”, lo que se suele justificar con los supuestos alcances laborales y económicos futuros del egresado, por lo general proyectados fuera de la comunidad, pero lo que, por transmitir exclusivamente conocimientos y valores ajenos a la comunidad y presentarlos como ejemplo de lo que el joven tiene que adquirir o imitar, desvaloriza la forma de vida comunal y promueve la emigración rural de los mejores, en vez de alimentar su amor a la comunidad y su gusto por la vida rural, y de motivarlos a invertir sus energías y capacidades en un “desarrollo” indígena local que aumente su “autoestima”.

La filosofía en que se fundamenta nuestra propuesta no acepta la escuela como artificio sociocultural y “vida en conserva”. La escuela y la formación del niño deben participar de la vida comunal activa, por eso, en nuestra concepción, el proceso pedagógico se inicia en las actividades sociales –productivas,

recreativas, rituales— que constituyen la vida diaria en la comunidad en toda su diversidad y en todos los ámbitos naturales. En las actividades sociales, el comunero usa y manifiesta sus competencias, sus habilidades gestuales y discursivas, en una palabra, sus “conocimientos”, los que entendemos, desde luego, no como un saber abstracto mental o puramente verbal, es decir, expresable en palabras, sino como un saber hacer y un saber decir *implícitos* en las actividades. Cuando el indígena actúa en su vida diaria, corriente, vemos lo que sabe hacer y oímos lo que comenta, comunicando a otros lo que piensa. Hacer y hablar se complementan en la actividad; no todo lo que se hace se dice, y no todo lo que se dice se hace. El “conocimiento indígena” está en las actitudes, las conductas, los gestos y en las palabras. Eso lo olvidan todos aquellos que pretenden rescatar el “conocimiento indígena” mediante encuestas y cuestionarios, que sólo logran inventariar y retener lo que se expresa en palabras, pero pierden de pasada todo lo que sabe el cuerpo, lo que la persona conoce en sus rutinas gestuales y técnicas, en sus actitudes y conductas, que, por ser del orden de las evidencias y de los automatismos o del *hábitus*, como dicen ciertos sociólogos como Elias ([1939] 1994) y Bourdieu (1972), nunca se expresan verbalmente, no se “verbalizan”. Por eso, la escuela que sólo *habla de* los conocimientos indígenas sólo incluye lo que se puede decir de los conocimientos indígenas. Esta “escuela charlatana” no logra realmente revalorar la herencia sociocultural indígena que consiste en gran parte en un *actuar*, en el que el saber hacer y el saber decir no hacen doble empleo —el decir no repite verbalmente lo que se hace— sino se complementan y contribuyen juntos al desarrollo de la actividad en las situaciones sociales específicas de cada sociedad indígena.

La escuela, con su prestigio de institución estatal y representativa de la sociedad dominante, logrará revalorar la sociedad y cultura indígenas cuando las *prácticas* indígenas sean parte del currículo y de las actividades pedagógicas en las aulas y las comunidades. Para que eso ocurra proponemos un currículo que desarrolla las competencias y habilidades del niño mediante contenidos escolares que el maestro obtiene, no de libros o enciclopedias escolares, que son las insignias y los almacenes de conocimiento de una sociedad letrada, sino 1) de la *explicitación de los conocimientos implícitos en las actividades sociales*, lo que es el caso de las sociedades “orales”, en las que los niños participan saliendo del aula; y 2) de la *articulación* de estos contenidos indígenas con los saberes escolares convencionales, científicos y comunes a todas las escuelas del país. Al practicar con los niños el saber hacer y el saber hablar de la comunidad local en situaciones vivenciales reales y al relacionar, en la reflexión e interpretación de estas prácticas y vivencias, las nociones y los significados indígenas verbalizados con

los conocimientos científicos y escolares convencionales, la escuela valora, en los hechos y en la práctica, la sociedad y cultura locales, que sirven de referente de todo aprendizaje, al tiempo que amplía el horizonte de las capacidades del niño hacia las competencias y habilidades que requiere la vida en la sociedad nacional dominante. Llamamos este proceso pedagógico “*articulación intercultural de contenidos*”, y su objetivo es formar personas arraigadas, con su amor y sus capacidades, en la sociedad y cultura indígenas, y hábiles en desenvolverse en la sociedad dominante y en defender los intereses de su pueblo. Lo que entendemos en la práctica con esta propuesta genérica lo expongo a continuación.

Ejemplos de actividades sociales en un pueblo indígena son tumar un bosque o un rastrojo para establecer una chacra, sembrar yuca o cualquier otro cultivo, desyerbar, cosechar maíz, café, etcétera, preparar el producto para su conservación o venta, preparar casabe, masato o cualquier otro producto culinario, pescar con anzuelo, con nasa o con red, cazar con fusil o con diferentes clases de trampas, recolectar hormigas, gusanos u hongos, tejer canastos o bolsas, coser vestidos, fabricar *llanchama* y distintas formas de cerámicas, fabricar distintas clases de juguetes o instrumentos musicales, etcétera. En fin, resulta una lista que el maestro establece con base en su investigación en la comunidad donde enseña.

Sin embargo, estas actividades generalmente no se realizan todo el año, sino en ciertas estaciones. Para que el maestro pueda planificar sus unidades de enseñanza basadas en estas actividades debe tener claro en qué estación o meses los comuneros se dedican a qué actividades. Para este fin investigará y establecerá lo que llamamos el “*calendario indígena*”, que tiene la forma de varios círculos concéntricos en cuyo centro figuran los doce meses del año que dividen los círculos en secciones, en las que se inscriben, según la clasificación que adoptamos, los fenómenos astronómicos, hidrológicos y climáticos –tiempos de lluvia y verano, crecientes y vaciantes ...–, biológicos –florescencia de ciertas plantas, canto de ciertas aves, tiempos reproductivos de los peces y animales y tiempos de su abundancia o escasez ...– y las actividades humanas que corresponden a cada época del año (cf. Gasché 2004a, 2008, Unem 2009: 75). Los fenómenos astronómicos, climáticos y biológicos que el indígena observa en la naturaleza son precisamente los criterios que orientan sus actividades: le dicen cuándo es propicio el tiempo para tumar la chacra y sembrar, para pescar o cazar con determinada técnica, cuándo conviene recolectar hormigas u hongos y cuándo se acerca la madurez de ciertos frutos. Cómo la posición de una constelación o una fase de luna puede significar, por ejemplo, el momento indicado para tumar la chacra o sembrar plátano, constituye un elemento de la cosmovisión indígena y, desde luego, merece consideración en la escuela, no sólo desde el punto de

vista intelectual –como saber verbalizado–, sino en la práctica, en la medida que estos fenómenos determinan lo que se hace en la escuela. El calendario escolar, que hace coincidir las actividades sociales de la comunidad con las actividades pedagógicas, se fundamenta en la observación e interpretación indígena de los fenómenos naturales a lo largo del año, lo que no excluye la referencia al calendario impreso donde figuran los meses y los días de fiestas nacionales.

Hacer el inventario de las actividades sociales y ubicarlas en el calendario indígena son los dos pasos preparativos que el maestro tiene que dar en su comunidad al inicio del año escolar si planea desarrollar una pedagogía intercultural revaloradora de la sociedad y cultura indígenas y basada en las actividades sociales. La Unem de Chiapas ha elaborado y publicado con las tarjetas de autoaprendizaje tres calendarios indígenas para los pueblos tzotzil, tzeltal y ch'ol, que pueden servir de ejemplos. Sin embargo, aún en el ámbito geográfico de estos tres pueblos, y con mayor razón en pueblos indígenas de otras regiones del país, estas propuestas tienen que ser ajustadas a las prácticas e interpretaciones observables en cada comunidad particular. *Grosso modo*, los ritmos estacionales de las actividades pueden coincidir con los modelos, pero la experiencia nos ha mostrado que cada comunidad varía en diferente grado de las vecinas en lo que a la interpretación de los fenómenos naturales se refiere.

Con el inventario y el calendario de las actividades, el maestro no sólo planea qué actividades va a tratar y cuándo en el transcurso del año, sino también en qué lugares hará sus clases, puesto que las actividades sociales se desarrollan en diferentes lugares de la comunidad –una casa, una cocina, un patio...– y, sobre todo, en diferentes biotopos del medio natural que la rodean –diferentes clases de chacras, de rastrojos y de bosque, el pasto, el río...–, que necesita identificar con cuidado. “Salir del aula” significa rebasar la “vida en conserva” y la “escuela charlatana” e ir a trabajar en los sitios donde se desarrolla la vida real de la comunidad y con los instrumentos reales de la vida productiva, teniendo siempre en cuenta, claro está, el tipo de actividades y de herramientas que la sociedad indígena confía a los niños en función de su edad. Esta gradación práctica de las acciones específicas es, a su vez, un tema de investigación del maestro para el cual tiene que ser preparado.

Explicitación de conocimientos implícitos en las actividades y articulación intercultural de contenidos socioculturales con escolares

Para el lector no iniciado en nuestra propuesta educativa intercultural, tal vez la parte más difícil de imaginar y traducir a la práctica es la que enunciamos con los términos de “explicitación de los contenidos o conocimientos implícitos en una actividad”. Con un ejemplo ilustraré en qué consiste este proceso pedagógico. Supongamos que el maestro haya seleccionado la actividad “cazar ratón con trampa” y decidido ir con los alumnos a una chacra donde este animal daña los cultivos. En la chacra, incitará a los niños a observar dónde comen los ratones y por qué caminos andan. Es muy probable que los niños en la edad escolar ya sepan identificar los rastros de este animal, de manera que activan esta clase de competencias ya adquiridas, y la escuela las valora por basar sus actividades pedagógicas sobre ellas. Los niños están contentos de mostrar sus capacidades, y los que ya saben armar este tipo de trampa lo enseñan a quienes todavía lo ignoran. Todos tienen que saber identificar el lugar idóneo dónde colocar la trampa, preparar los palitos de la armazón, disponerlos adecuadamente en la tierra y unos sobre otros y, finalmente, armar el “peligro”, es decir, el mecanismo que hace caer la trampa y atrapa al animal. Los niños trabajan por grupos en los lugares propicios, identificados por ellos con el maestro, y cada uno participa gestualmente, manualmente, en la confección de la trampa, asumiendo tareas complementarias a las de sus compañeros, es decir, colaborando con los otros de su grupo. Este hacer se fundamenta en lo que ciertos niños ya saben y en lo que otros observan e imitan. La palabra –los comentarios, las explicaciones, las bromas– complementan. El ambiente es compartido y alegre, concentrado –por enfocar un fin útil y motivador– y relajado –porque todos *pueden* asumir la tarea y lo hacen con gusto–. El aprendizaje es grupal, gestual y verbal, y vivencial por desarrollarse en la “realidad efectiva”, es decir, en la naturaleza donde se verifica la eficiencia de la actividad emprendida. Si las trampas están bien hechas y colocadas con buen criterio, al día siguiente los alumnos descubrirán por lo menos un ratón muerto en una de ellas.

En el transcurso de esta estadía en la chacra y de las múltiples acciones conscientes y operaciones rutinarias que componen la actividad de “cazar ratón con trampa”, el maestro acompaña a los alumnos con el propósito de agudizar sus observaciones, afinar sus gestos, perfeccionar la técnica y comprender la coherencia, la lógica del proceso de fabricación de la trampa en su adaptación al medio natural y al animal y

su comportamiento y en relación con el fin proseguido por el cazador. Con este objetivo hace preguntas, dirige la atención de los niños sobre ciertas características del medio, de las herramientas y materiales y sobre la mecánica de funcionamiento de la trampa. Estando los niños suficientemente motivados por el objetivo *real* de la actividad y el ambiente de su realización, el maestro no tendrá ni problemas de disciplina ni de desinterés o distracción entre ellos.

La experiencia vivida y enriquecida por las observaciones, precisiones, perfeccionamientos y comprensiones facilitadas por el maestro se graba en la memoria de cada alumno y se vuelve la referencia y el potencial con los que uno y otros *explicitarán* los conocimientos locales y los *articularán* con los conocimientos escolares convencionales y científicos.

De regreso al aula se “verbaliza” lo que se ha vivido, experimentado y practicado: se convierte en conocimiento verbalmente acuñado y expresado, primero en lengua indígena, y se vuelve materia de pensamiento y comprensión. Cada cosa observada en la chacra es parte de la naturaleza, cumple con una función en ella y, por ende, se relaciona con otros fenómenos de la naturaleza. Cada cosa observada en la chacra tiene su nombre, sus características, sus propiedades, es parte de una clase de objetos parecidos y se distingue de objetos de otra clase. La actividad humana, como la “caza de ratón con trampa”, transforma ciertos elementos de la naturaleza mediante la técnica que implica instrumentos y procesos de trabajo. Y, finalmente, toda la actividad apunta a un fin social: se libera los cultivos de un animal dañino, el ratón se cocina y come y, eventualmente, su carne o caldo se comparte con otra familia. El maestro explorará con los niños todos estos asuntos, incitándoles 1) a hablar, en su lengua y con los mayores detalles, de todos los elementos observados, nombrándolos adecuadamente; 2) a expresar las relaciones que los niños reconocen entre estos elementos; y 3) a reflexionar en voz alta sobre su comprensión e interpretación de lo vivido y observado, sobre el sentido que para ellos tiene la actividad y sobre sus motivaciones y fines. La riqueza de estos contenidos permite no sólo entrenar el pensamiento mediante la expresión oral, sino también por la escritura, el dibujo o la representación corporal –en la gimnástica o el teatro–. Los materiales usados, las formas observadas, las cantidades manejadas pueden, inclusive, dar lugar a implementar la reflexión y los ejercicios en matemática.

Este proceso de “verbalización”, de explicitación, de lo vivido y actuado –en lo que todo está implícito– en el aula y en lengua indígena se desarrolla siguiendo, a la vez, la inspiración espontánea de los niños y la orientación creativa del maestro, cuyo “arte” consistirá en captar el interés y la motivación de los alumnos para provocar en ellos mayor precisión en las descripciones e inventarios referentes a

los contenidos explorados, mayor profundización en la comprensión de las relaciones entre los objetos materiales, técnicos y naturales, vivos e inertes, y mayor libertad en la imaginación y la interpretación del significado del mundo.

A fin de ampliar y enriquecer esta libertad, el maestro recordará la palabra indígena tradicional que habla del ratón y de la caza con trampa y que se expresa en los cantos, oraciones, mitos, leyendas y discursos con los que cada pueblo da su sentido a las cosas, a los seres humanos y a los de la naturaleza. Los niños conocen fragmentos de esta palabra; el maestro puede enseñar lo que sabe al respecto, y, para rescatar una memoria actual a menudo débil por ser poco usada, invitará a los niños a que pidan a sus padres o abuelos que les canten canciones o les cuenten historias, que, luego, transmitirán a la escuela. De esta manera, los niños se familiarizan con el *significado indígena* que tienen las cosas que están manejando.

Pero la tarea de la escuela no sólo es valorar lo que los comuneros y los niños ya saben, entrenar a los alumnos en habilidades gestuales y expresivas y arraigar su pensamiento en las experiencias vividas. Ese es el punto de partida del desarrollo de nuevas competencias y habilidades gestuales, cognoscitivas y discursivas que asegura que la ampliación de los conocimientos mediante las explicaciones del maestro no se reducirá al aprendizaje de nuevas palabras y formulaciones verbales, es decir al “efecto loro”, que hace del niño un hablador hábil por haber memorizado nuevos términos y giros lingüísticos, pero sin identificar su sentido, sus contenidos con sus vivencias personales, sin sentirse personalmente responsable de lo que habla y usar lo aprendido para expresarse a sí mismo. El “niño-loro” –tan ampliamente observado en los países de Latinoamérica, como lo es el “intelectual-loro”– es el producto lamentable de la “escuela charlatana” dominante, memorista, imitativa e impositiva que es imbuida de su papel “civilizador” y desprecia e ignora las prácticas y los valores locales, indígenas, a pesar de ser constitutivos de la persona del niño.

La ampliación del conocimiento y la comprensión del niño –razón de ser de la escuela y del maestro– ocurre, primero, cuando todos los niños aportan sus conocimientos e ideas durante la clase en la que la experiencia práctica vivida en la chacra y en la actividad se expresa, detalla y profundiza con el apoyo y los estímulos del maestro –lo que hemos llamado la explicitación de los conocimientos implícitos en la actividad– y luego, en un segundo tiempo, cuando estos conocimientos, expresados espontáneamente en lengua indígena, son sistematizados y articulados con nociones del saber escolar “oficial”, convencional y proveniente de las ciencias.

¿Cómo se hace esta articulación intercultural de los conocimientos indígenas y los conocimientos científicos? Lo que los niños dirán del ratón se puede sistematizar

en términos de las ciencias naturales y la ecología. Los lugares donde vive y por donde anda el ratón corresponden a su *hábitat* y la chacra es parte de ello, pues allí viene a alimentarse. Todo lo que come es parte de su *régimen alimenticio* y detallando éste junto con los predadores del ratón, incluyendo a los seres humanos, descubrimos su *nicho ecológico*. El ratón deja rastros de su *comportamiento* en la chacra, y es posible investigar este comportamiento en todos sus aspectos: social, locomotor, vocal y comunicativo, etcétera. El día que se recoge el animal que ha caído en la trampa es posible observar sus características exteriores –pelo, forma de su cuerpo, sus patas y uñas, sus dientes...– y, despedazándolo, examinaremos sus órganos internos y estudiaremos sus funciones, es decir, analizaremos su morfología, su anatomía y su fisiología. Del nombramiento de los órganos y de las descripciones en lengua indígena se pasa a la terminología en castellano y a la definición de las nociones científicas. Las formas de las patas, las uñas y de todo el cuerpo están adaptadas al medio en el cual el animal se mueve, es decir, a su *hábitat*; y sus dientes y su aparato digestivo lo están a su *régimen alimenticio*. La noción de *adaptación* permite comprender la relación entre las características de una especie y el medio natural en el cual vive. El cazador indígena conoce las características del animal, su comportamiento, sus preferencias alimenticias y su *hábitat*, y utiliza estos conocimientos para vencerlo: para colocar la trampa en el lugar por donde anda el ratón –*hábitat*–, para atraer al animal en la trampa con un cebo –*régimen alimenticio*–, para armar la trampa con palos suficientemente resistentes a la fuerza del animal, con una fuerza capaz de matarlo y dejándola armada con las fuerzas demultiplicadas por un sistema de palancas y mantenidas en un equilibrio frágil por el “peligro”. Este conjunto de fenómenos se pueden analizar en términos de física: propiedades de los materiales, formas de la energía, mecánica de la palanca o del lazo, vectores de fuerzas, equilibrio, etcétera. La misma fabricación de la trampa exige *fuerza de trabajo* –muscular o cristalizada en las herramientas–, *medios de trabajo* –materias primas, herramientas– y los *objetos de trabajo* sobre los que se aplican la fuerza humana y las herramientas. El *proceso* de trabajo sigue un orden que obedece a la lógica técnica del funcionamiento de la trampa y se deja descomponer en *fases*, *secuencias* y *gestos*, si se quiere comprender la función y la significación de cada acción.

El conjunto de estas acciones se desarrolla en *cooperación* entre los alumnos, asumiendo cada uno una tarea complementaria a las de los otros. La cooperación es una manera de manifestar *relaciones sociales*. Así, por ejemplo, en la “minga” se desarrollan ciertas *relaciones de parentesco* entre los comuneros que cooperan y se reparten las tareas entre hombres y mujeres, entre adultos y niños –*división sexual y según edad del trabajo*–. La cooperación significa ayuda y amor al próximo y

se fundamenta en la *reciprocidad* que rige los derechos y las obligaciones mutuas en una comunidad indígena. La caza de ratón con trampa tiene sus finalidades sociales: asegurar la buena cosecha eliminando los animales predadores, conseguir carne para la alimentación y para, eventualmente, compartirla con vecinos y familiares, obedeciendo a los lazos de reciprocidad, o venderla (p. ej., si se agarran varios ratones), con lo que se establecen relaciones de intercambio monetario. Con la explicitación de estos conocimientos entramos en la temática de las ciencias sociales.

La motivación de la actividad nace de la observación de los daños ocasionados por el ratón y de la oportunidad que las visitas de este animal a la chacra ofrecen al cazador. Las acciones y operaciones gestuales y discursivas que se desarrollan en la actividad son animadas por esta motivación y orientadas hacia el fin que se quiere alcanzar. El ser humano es siempre un ser activo. Cada persona es, en cada momento de su vida, un actor, y la escuela, precisamente, debe formar actores para *su* sociedad. Que la sociedad indígena hoy en día siempre está englobada en la sociedad nacional y vinculada con ella por relaciones de dominación hace necesario que el niño aprenda a desenvolverse en su sociedad y en el contexto global. La articulación intercultural de los conocimientos satisface esta exigencia.

Con el ejemplo de la caza de ratón con trampa he querido ilustrar cómo se *hace* una EIB que persigue los dos objetivos de: 1) valorar la sociedad y cultura indígenas, formando actores que viven y trabajan con gusto en su sociedad y defienden sus derechos e intereses frente a la sociedad dominante; y 2) dar acceso al conocimiento escolar “oficial” que es común a todas las escuelas del país, abriendo de esta manera la posibilidad a los jóvenes de proseguir sus estudios secundarios y superiores, pero sin dejar de lado y despreciar el saber y saber hacer propiamente indígena, sino construyendo el conocimiento científico y abstracto sobre la práctica vivencial de ellos.

La concepción sintáctica de cultura

El currículo de primaria que debe sustentar e inspirar la práctica de EIB que he esbozado brevemente difiere de los currículos escolares habituales en que no es un listado de contenidos, sino un conjunto de *variables* orientadoras y analíticas organizadas en cuatro *ejes temáticos* que reproducen la lógica subyacente a nuestra concepción de la actividad humana: el ser humano va a la naturaleza a adquirir una materia prima –un recurso natural– que transforma mediante la técnica en un

objeto cultural para alcanzar un fin social. Eso, traducido al ejemplo, da: el cazador va a la chacra a armar una trampa para agarrar un ratón con el fin de proteger sus cultivos y alimentarse de carne. Los cuatro ejes temáticos, en consecuencia, son: 1) el *objeto* que se fabrica o el *recurso natural* que se saca de la naturaleza; 2) el *medio natural* que es la fuente de las materias primas; 3) la *transformación* o la *técnica* que dan la forma y los contenidos al trabajo; y 4) el *fin* que es siempre de naturaleza *social* –ya que cada objetivo de un trabajo tiene la forma y los contenidos específicos que le da la sociedad en la que uno trabaja–. El eje “objeto” o “recurso natural” enfoca una “cosa” e incita a observarla en todos sus aspectos. Este eje corresponde al enfoque de la pedagogía tradicional sobre el “tema motivador” o “significativo”. Para orientar y profundizar la observación y el conocimiento de un objeto o recurso natural, el eje contiene una lista de variables que orientan su aprensión: identificación, clasificación, características, comportamiento, función. Cada variable, a su vez, tiene subvariables que llevan la observación y el conocimiento a mayores detalles. Así, por ejemplo, la variable “características” contiene las siguientes subvariables: 1) para plantas y animales: características morfológicas vinculadas al hábitat y al nicho ecológico, sistemas de los vegetales –respiratorio, fotosíntesis, circulatorio, reproductor–, sistemas de los animales –digestivo, respiratorio, circulatorio, óseo-muscular, reproductor–; 2) para objetos: partes, forma, tamaño, color, espesor; 3) características, ventajas y desventajas de recursos y objetos; y 4) el ser humano: partes del cuerpo, los sentidos, sistemas. El eje “naturaleza” incluye las variables: tipos de ecosistemas, hábitat, nicho ecológico, adaptación, población, ciclos climáticos, biológicos y de actividades, cada una con sus sub-variables. El eje “transformación, técnica” tiene: tipos de proceso de transformación o producción, objeto de trabajo, medio de trabajo, proceso, fuerza de trabajo, cooperación y alternativas frente al impacto negativo sobre el medio, siempre con sus subvariables que orientan y precisan la investigación. Y, finalmente, en el eje “fin social, sociedad” se incluyen las variables: bienestar/salud –alimentación, protección/acomodación del cuerpo, curación, comunicación social–, eventos sociales, pueblo y territorio, con subvariables que, también, relacionan el pueblo indígena con la sociedad nacional. En la medida en que la explicitación y la articulación intercultural de los contenidos combinan siempre una variable de un eje con una de otro –horizontalmente– estamos aplicando una *concepción sintáctica* de la cultura (Gasché 2008), según la cual la cultura no consiste en una yuxtaposición de elementos culturales inventariados por el pedagogo o antropólogo –*concepción paratáctica* de cultura– como ocurre tan a menudo en currículos interculturales (p. ej., Soto 1996), sino en la producción social en la que un sujeto-actor, “yo el alumno”, transforma recursos naturales para fines socioculturales.

El cartel de contenidos con todas sus variables y subvariables, que hemos publicado (Gasché 2008), más que un inventario de contenidos escolares es un instrumento para *producir* contenidos y conocimientos, para *descubrir* y *explicitar* los que están implícitos en las actividades que están desarrollando los alumnos con el maestro. El conjunto de las variables y subvariables repartidas en los cuatro ejes ayuda al maestro en el primer paso metodológico –el de la explicitación de los conocimientos implícitos en la actividad realizada–, cuando los niños deben expresarse sobre su experiencia vivida y esforzarse en detallar lo más que puedan los elementos implícitos en la actividad, pues el cartel le da ideas sobre qué aspectos llamar la atención de los niños y cómo profundizar la observación y afinar la expresión. Pero el cartel ayuda también al maestro en el segundo paso metodológico –el de la articulación intercultural de los conocimientos indígenas y científicos– en la medida en que los nombres mismos de las variables abren los campos del conocimiento científico que el maestro implementará con los temas y contenidos de los saberes escolares convencionales. Hemos comparado nuestro cartel de contenidos con los currículos oficiales de primaria, encontrando que el primero abarca todos los contenidos “nacionales” que un niño debe aprender en la escuela, pero con la ventaja de no sólo enseñar palabras, sino de promover al mismo tiempo competencias y habilidades productivas, valores y responsabilidades sociales, que hacen de él un miembro pleno y satisfecho de su comunidad, arraigado en ella y comprometido con su sociedad y cultura.

Nuestra propuesta curricular, como se habrá comprendido, exige del maestro indígena iniciativa y creatividad, y le obliga a abandonar las rutinas técnico-pedagógicas sobre las que se ha reposado tanto tiempo. Pero no sólo eso, exige también que a este maestro se le dé una mejor formación en el manejo de los contenidos científicos y se le entrene más en la producción de conocimientos a partir de los saberes implícitos en las actividades de la comunidad que en la reproducción de conocimientos abstractos y teóricos sacados de libros y enciclopedias escolares que los niños memorizan pero no identifican con sus propias vivencias. El niño urbano, inmerso en una sociedad basada en lo escrito y rodeado de una cultura de asfalto y cemento, lejana de la naturaleza, se beneficia de una escuela que toma en cuenta su nivel de abstracción de los factores naturales y el rol dominante que tienen el lenguaje y la escritura en la constitución de sus conocimientos. El niño indígena, que vive y actúa diariamente en la naturaleza y en una sociedad oral, no letrada, tiene el derecho de construir su conocimiento y llegar a una mayor abstracción en su pensamiento a partir de su experiencia concreta, personal, a partir de su saber hacer –de sus actividades y los conocimientos gestuales y discursivos que ellas contienen–, para que su aprendizaje no sólo signifique que sepa hablar como loro, sino que sepa pensar y expresarse

con su convicción personal arraigada en las experiencias prácticas de su vida en su sociedad y cultura. Dicho en otras palabras: el proceso de abstracción no debe quedarse truncado en la memorización de nuevas palabras y giros técnicos, científicos, en el simple manejo discursivo, sino debe arraigarse en y alimentarse de lo que cada niño ha vivido y experimentado, de manera que la validez de las nociones abstractas es verificada constantemente por lo que cada persona conoce por haberlo vivido y practicado concretamente.

Fuera de disminuir la necesidad de materiales pedagógicos industrialmente producidos, este cartel, del cual, como dijimos más arriba, se derivan también los contenidos para la enseñanza de la escritura, las matemáticas, el arte y la educación física, tiene la ventaja de poderse usar en todos los pueblos indígenas, ya que las categorías *genéricas* de los ejes, variables y subvariables sirven para “pescar” –como con una red– los contenidos y conocimientos implícitos en las actividades *específicas* que se desarrollan en cualquier pueblo indígena (Aidesp e ISPL 1998). Para hacer una EIB eficiente no necesitamos un currículo escolar para cada pueblo indígena, como lo pretenden algunos expertos en EIB y ciertos dirigentes indígenas. La propuesta que presentamos, por otra parte, puede aplicarse no sólo en pueblos indígenas, sino también en comunidades campesinas, es decir, en escuelas cercanas a la naturaleza. Además, esta propuesta deja a la comunidad la entera libertad de organizar las actividades de su “escuela” según sus pareceres y los consejos y criterios de los ancianos (Echeverri 2008), dando la palabra a todos los actores e instancias comunales comprometidos con la educación de la niñez y juventud.

Notas

- 1 Me refiero a la corriente dominante de la EIB en Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú, promovida principalmente por la GTZ alemana, que se ha extendido a ministerios de educación en otros países como México y con la cual el autor fue confrontado en sus propias actividades profesionales. Reconozco que existen otras corrientes como, por ejemplo, la de la etnoeducación en Colombia, la cual, a pesar de su nombre distinto, en sus prácticas “predicadoras”, a menudo, no difiere sustancialmente de la primera corriente mencionada. Su vínculo con la iglesia católica por medio de la “educación contratada” tal vez no sea ajeno a este fenómeno.
- 2 En Gasché 2005 he mencionado las calidades o propiedades socioculturales más resaltantes de las sociedades indígenas en contraste con la sociedad dominante: urbana, capitalista, neoliberal o, por decirlo de otra manera, con la democracia representativa y corrupta. Sobre este tema, un libro en preparación caracterizará, en términos genéricos, la *sociedad bosquesina* amazónica.

- 3 Sin embargo, cabe notar los esfuerzos teóricos y prácticos de la escuela de pedagogía “histórico-cultural”, heredera de Vygotsky, para *situar* los procesos educativos y cognitivos en su contexto social (véase, p. ej., Rogoff 1993 y la revista española *Cultura y Educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje). Lamentablemente, con excepción de Gallegos 2008 y Martínez 2008, no se ve rastro de estos avances en las publicaciones de los “expertos” sudamericanos que citamos en la bibliografía.
- 4 Un dirigente de una confederación indígena que participó en un taller organizado en una comunidad fue invitado a asistir en la noche a la reunión de los ancianos en el “patio de la coca” de la maloca, para compartir coca y ampiri y la conversación ritual; por boca aceptó, pero luego se le veía tomando trago en la cantina de un mestizo.
- 5 Los maestros comunitarios en Chiapas son jóvenes que han sido elegidos por sus comunidades para que se capaciten como docentes de la escuela primaria, después que ellas mismas habían expulsado a los maestros “oficiales”, estatales, por sus enseñanzas impositivas, alienantes, ignorantes y despreciativas de la sociedad, la cultura y la lengua indígenas, y por sus defectos personales e incumplimientos constantes. El rechazo a la educación “oficial” por esta medida drástica –y la actitud de rechazo que sigue persistiendo hasta hoy– es tal vez el gesto más significativo de la dignidad indígena reconquistada por el movimiento zapatista.

Referencias

- AIDSESEP, ISP-LORETO. 1998. “Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos indígenas amazónicos”. Iquitos: Aidesep, ISPL, Formabiap (la versión ulterior de este currículo no tiene la misma característica, pues en ella ha vuelto a dominar la preocupación técnico-pedagógica).
- ANSIÓN, J. (s. f.). “La educación intercultural”. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter48.PDF>
- BERTELY, M. 2007. *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. México: Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, Unem, Ciesas.
- BERTELY, M., J. GASCHÉ Y R. PODESTA (eds.). 2008. *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- BOURDIEU, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- ECHEVERRI, J. Á. 2008. “¿De chagrera a secretaria? Balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas colombiano”. En: M. Bertely et al. 2008: 135-165.

- ELIAS, N. [1939] 1994. *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a/M.: Suhrkamp.
- ERNY, P. 1987. *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. París: L'Harmattan.
- FULLER, N. 2003. "Ciudadanía intercultural: ¿proyecto o utopía?". *Qué hacer* 137.
- GALLEGOS, C. 2008. "El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonia peruana". En: M. Bertely et al. 2008: 221-253.
- GASCHÉ, J. 2003. "Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", publicado en internet: www.upn.mx.
- . 2004a. "Les motivations politiques de l'éducation interculturelle indigène". En: A. Akkari y P. Dasen, *Les pédagogies du Sud*. París: L'Harmattan.
- . (asesor) 2004b. *Tarjetas de autoaprendizaje. Pueblo tzotzil, tzeltal y ch'ol*. México: SEP, OEI, Santillana.
- . 2005. "Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 27 (1): 177-200.
- . 2008. "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En M. Bertely et al. 2008: 297-366.
- GODENZZI, J. 1996. "Introducción: Construyendo la convivencia y el entendimiento. Educación e interculturalidad en América Latina". En: J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, pp. 11-21. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- HIDALGO COLLAZOS, L. 2008. "Formación docente, interculturalidad y transformaciones sociales". En: *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*, pp. 97-114. Lima: Tarea.
- LÓPEZ, L. E. 1996. "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación". En: J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, pp. 23-82. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- MARTÍNEZ, J. 2008. "La actividad mediada y los elementos de aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía peruana". En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 255-278. Quito: Abya-Yala.
- MIDDLETON, J. (ed.) 1970. *From child to adult. Studies in the anthropology of Education*. Nueva York: American Museum of Natural History, The Natural History Press.

- MODIANO, N. 1990. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- MOYA, R. 1995. *Desde el aula bilingüe*. Cuenca: Universidad de Cuenca, Licenciatura en Lingüística Andina y en Educación Bilingüe.
- ROGOFF, B. 1993. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.
- SCHÖFTHALER, T., D. GOLDSCHMIDT. 1984. *Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SEPÚLVEDA, G., 1996: “Interculturalidad y construcción del conocimiento”. En J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, pp.93-104. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- SOTO, I. 1996. “La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana”. En: J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, pp. 139-148. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- SPEISER, S. 1996. “Interculturalidad en la educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario”. En: J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, pp. 105-113. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- UNEM. 2009. *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*. México: Ciesas.
- VALIENTE, T. 1996. “Interculturalidad y elaboración de textos escolares”. En: J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, pp. 295-328. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- WALSH, C., 2000. *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Documento base*. Lima. <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter63.PDF>
- ZÚÑIGA, M. 1996. “Desde la BBC de Londres... ¡Kawsayninchikpaq!: Interculturalidad en un material educativo”. En: J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, pp. 365-391. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Fecha de recepción: 2 de abril de 2009.

Fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2009.