

Setiembre de 2010 ■ Número 1

Revista paraguaya de Educación

La escuela paraguaya
frente a la diversidad cultural
Diversidad cultural y bilingüismo

Setiembre de 2010

■ Número 1

Revista paraguaya de Educación

**La escuela paraguaya
frente a la diversidad cultural**
Diversidad cultural y bilingüismo

© MEC, OEI, SANTILLANA, 2010

La escuela paraguaya frente a la diversidad cultural

Revista paraguaya de Educación

N.º 1

Setiembre, 2010

Asunción

La Revista paraguaya de Educación es una creación y emprendimiento conjunto del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Santillana S.A., a quienes corresponden todos los derechos de autoría respecto de la misma.

Agradecemos el apoyo del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) del MEC.

Las opiniones vertidas en este número de la Revista corresponden y pertenecen a quienes las emiten y no necesariamente representan la opinión del MEC, la OEI y Santillana S.A., que de esta manera no se responsabilizan por su contenido y alcance.

Esta obra se encuentra protegida por derechos de autor. Prohibida su reproducción parcial o total y cualquier otro acto de explotación de la misma sin el consentimiento previo de los titulares de derechos.

Impreso en Paraguay

■ Índice

Presentación a cargo del Ministro de Educación y Cultura de Paraguay Dr. Luis Alberto Riart	7
Presentación a cargo de Luis Scasso, Representante Permanente de la Oficina Nacional-Paraguay de la Organización de Estados Iberoamericanos	9
Introducción	11
Alfabetización en la educación indígena <i>Bartomeu Melià</i>	13
El docente investigador como herramienta para la construcción de un nuevo currículum de educación indígena <i>Dominique Demeleenne</i>	29
Educación rural: niveles de conflicto <i>Ramiro Domínguez</i>	45
Los préstamos en la lengua guaraní <i>María Elvira Martínez</i>	55
Tensiones y controversias de la educación intercultural <i>Ana Vitar</i>	67
Apuntes para una teoría intercultural <i>José Ignacio López Soria</i>	77
Los pilares de la educación del futuro <i>Juan Carlos Tedesco</i>	89
Novedades editoriales	103

■ Presentaciones

Esta revista responde a una necesidad manifestada por docentes y especialistas en educación: la de crear espacios y medios para difundir investigaciones y reflexiones sobre temas educativos realizadas en el Paraguay, así como promover la discusión sobre cuestiones y problemáticas relevantes a la educación. Por tanto, la Revista paraguaya de Educación alentará la publicación de trabajos de autores nacionales e iberoamericanos que planteen temas desde diferentes abordajes teóricos que permitan profundizar y complejizar el debate educativo nacional.

En Paraguay existe un déficit en la producción intelectual y en el análisis crítico del sistema educativo. Esta limitación es fruto del largo periodo de autoritarismo y de persecución a pensadores y analistas críticos de la realidad social del país durante la reciente dictadura y de los escasos espacios institucionales creados en los últimos años para realizar investigaciones educativas y en ciencias sociales en general, así como de las dificultades para la profesionalización de la investigación en universidades e institutos de educación superior.

A pesar de esto, se han desarrollado núcleos y espacios donde se llevan a cabo investigaciones, muchas veces respondiendo a demandas específicas de programas o proyectos educativos (por ejemplo, en diagnósticos o evaluaciones), pero con escasa difusión y utilización de estos estudios, incluso entre los propios investigadores. Esta situación ha conducido a una insuficiente acumulación de conocimientos tanto en los aspectos conceptuales como metodológicos que puedan orientar las políticas y las acciones educativas.

Algunos trabajos fueron publicados por diferentes instituciones vinculadas al campo educativo, como la serie de estudios realizados por el Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC) o los publicados por programas que financiaron dichas investigaciones, como el Programa de Mejoramiento de la Educación Secundaria (MECES), el Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe y el Programa Escuela Viva. También hay que reconocer el importante aporte de algunas revistas paraguayas de ciencias sociales que han abordado temas vinculados a la educación y que han logrado mantener una continuidad y una calidad en sus artículos como la Revista Paraguaya de Sociología, Estudios Paraguayos y Suplemento Antropológico, que ya llevan varias décadas. Sin embargo, no existía hasta ahora un medio específico para trabajar temas relacionados a la educación. Faltaba una revista científica que sirva de referencia tanto a autores nacionales como extranjeros para analizar los problemas y los desafíos que enfrenta la educación en el Paraguay.

Para la administración actual del MEC la investigación, la reflexión pedagógica y social, la difusión y la discusión crítica de las innovaciones y políticas educativas son pilares fundamentales para construir un sistema educativo que promueva la equidad y la justicia social, que recupere el pensamiento pedagógico nacional relegado durante mucho tiempo, y que, finalmente, permita la construcción de la nueva escuela pública paraguaya, objetivo central de las políticas y del Plan 2024, base de las acciones educativas actuales.

La publicación de la Revista paraguaya de Educación se inscribe dentro de una serie de acciones que promueven la investigación, la difusión de conocimientos y el debate. Estas acciones son iniciativas de diferentes sectores comprometidos con la educación nacional y son apoyados por el Ministerio de Educación y por otras agencias e instituciones con las que compartimos objetivos similares. Así, cabe citar la creación del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) del MEC, que está realizando sus primeras investigaciones y organizando un centro de documentación y la constitución de la Sociedad Paraguaya de Pedagogía, que busca aglutinar a educadores y pedagogos paraguayos para recuperar y desarrollar el pensamiento pedagógico nacional, partiendo de los planteamientos de nuestro pensadores en el campo educativo, cuya figura central constituye el maestro Ramón Indalecio Cardozo.

Es una satisfacción poner el primer número de la Revista paraguaya de Educación a disposición de educadores, investigadores y académicos nacionales y extranjeros. Esta revista es editada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, la Organización de Estados Iberoamericanos y la Editorial Santillana. Es un logro publicar este primer número de la revista pero un desafío mucho mayor será mantenerla y consolidarla como una herramienta de reflexión y de consulta para todas las personas comprometidas con la educación y el desarrollo social.

Finalmente, debemos reconocer el aporte que han tenido para el desarrollo y concreción de este número las sedes nacionales de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Editorial Santillana. No podemos tampoco dejar de agradecer el aporte desinteresado que han tenido los autores y las autoras, que han respondido a nuestro pedido y cuyos trabajos publicamos en este número. Esperamos seguir contando con ellos y con otros investigadores nacionales e iberoamericanos en los próximos números de la Revista.

Dr. Luis Alberto Riart

Ministro

Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay

En el marco del Proyecto «Metas Educativas 2021 la educación que queremos para la generación de los bicentenarios», los países han acordado reforzar **la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región**.¹ Debe tenerse en cuenta que este objetivo, junto a la mejora en la calidad, acceso y profesionalización docente, forman parte de una ya dilatada historia de cooperación entre la OEI y los países iberoamericanos, siendo la investigación y la difusión del conocimiento un signo distintivo del modo de cooperar en la región.

Metas 2021 permite ampliar y potenciar estas acciones. El trabajo realizado para la edición y publicación de la Colección Metas 2021 y el amplio debate generado en torno al documento base del proyecto, no hacen más que confirmar el interés de los gobiernos y de los pueblos iberoamericanos, en reflexionar sobre la educación en general, sobre las fortalezas, desafíos e interrogantes que se plantean a partir de los cambios de orden estructural que afectan al sistema global y que obligan a convivir con deudas sin saldar del siglo XIX, junto a las necesarias adecuaciones que reclaman los problemas del siglo XXI.

No es posible en estas líneas plasmar todo el trabajo realizado. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar la enorme contribución de la Revista Iberoamericana de Educación, de la línea editorial de la OEI en diversos formatos (libros, papeles iberoamericanos, documentos de trabajo, materiales multimedia y otros); de las iniciativas de investigación como el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América latina, desarrollado en conjunto con el IIPE-UNESCO; de los Institutos de Innovación y Desarrollo Educativo; de las Comisiones de Expertos Iberoamericanos; de los concursos y convocatorias de investigación y buenas prácticas; del Centro de Altos Estudios Universitarios; del Observatorio de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad en Iberoamérica o del programa «Becas Pablo Neruda», en fin, de toda una gama de iniciativas sostenidas en el tiempo que han permitido acumular experiencia y han contribuido de manera significativa a la producción y difusión de conocimientos en el área educativa, científica y cultural.

En este trabajo continuado, nace la Revista paraguaya de Educación, una publicación dedicada a promover, incentivar y difundir, la investigación educativa nacional e internacional centrada en temas de especial interés para Paraguay.

¹ OEI-CEPAL, SEGIB «Metas 2021 la educación que queremos para la generación de los bicentenarios», (OEI, Madrid,2010). Pag. 173 Meta General Novena

Esta Revista, fruto de la iniciativa conjunta del Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay, la Editorial Santillana y la OEI, viene a sumarse a otras iniciativas prestigiosas de producción y difusión de conocimiento en el país como son la Revista Paraguaya de Sociología, la serie de estudios realizados por el Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC) o la Revista de Estudios Paraguayos y Suplemento Antropológico.

Queremos que esta Revista paraguaya de Educación se constituya en un foro permanente de pensamiento educativo; un espacio plural y riguroso, adecuado a la realidad paraguaya, que invite al lector a encontrarse con investigadores nacionales y extranjeros, a debatir con ellos, a descubrir en la coincidencia o en el disenso nuevos modos de pensar y de hacer; en fin, que pueda constituirse en un aporte concreto a la construcción de un sistema educativo con calidad y equidad que brinde la educación que queremos para la generación del bicentenario.

Luis Scasso

Director Representante Permanente
Oficina Nacional-Paraguay
Organización de Estados Iberoamericanos

■ Introducción

En el primer número de la Revista paraguaya de Educación se aborda un tema central para la sociedad paraguaya y, sin dudas, para el sistema educativo nacional: la interculturalidad y el bilingüismo. En Paraguay existe una mayoría guaraní hablante, tanto en zonas rurales como urbanas. Esta riqueza cultural no siempre fue valorada por el sistema educativo; incluso, fue objeto de persecución: había que castellanizar a la población a través de la alfabetización y la educación escolar. Esta actitud ha sido profundamente cuestionada por diferentes sectores de la sociedad paraguaya que valoraron al guaraní como un elemento central de la cultura e identidad del Paraguay y reconocen, desde un punto de vista pedagógico, la importancia de utilizar la lengua de uso oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hecho llevó a promover la educación bilingüe y la enseñanza del guaraní en las escuelas.

La educación bilingüe guaraní-castellano no deja de ser un tema complejo, dado que se discuten paradigmas lingüísticos referidos a la utilización del guaraní en diferentes áreas del conocimiento y los abordajes educativos para la enseñanza de la primera y segunda lengua. Además, hay que tener en cuenta que los esfuerzos en el plano educativo no fueron acompañados por la promoción del guaraní (especialmente escrito), en otros ámbitos de la sociedad. Por tanto, este debate aún está abierto y requiere de la investigación y de la reflexión de lingüistas, educadores e investigadores sociales.

Por otra parte, en Paraguay existen, además de la lengua guaraní, diferentes lenguas y culturas pertenecientes a etnias indígenas que aún se mantienen con una identidad y una organización social. Estos grupos, muy relegados por el Estado y la sociedad, requieren una mayor atención del sistema educativo. Pero la educación debe partir de un reconocimiento y un respeto a su cultura. La escuela, instalada generalmente en forma precaria en comunidades indígenas, muchas veces, violentó su cultura, su lengua y su identidad. Actualmente, se buscan nuevos enfoques y abordajes para lograr una educación que respete y valore las diferentes culturas y promueva un mayor pluralismo de la sociedad paraguaya en general desde una perspectiva intercultural.

Melià habla de tres modos de enseñar a leer y escribir en guaraní, los cuales responden a los tres tipos de sociedad que, a su criterio, existen en Paraguay. El autor plantea diversos cuestionamientos e invita a la reflexión y el debate de la alfabetización en la educación indígena, en particular, y en la educación paraguaya en general. El documento también incluye datos estadísticos de la realidad lingüística del Paraguay.

Dominique Demellenne apunta que es necesario replantear el modelo de escolarización «único e indiferenciado», que se implanta en las comunidades indígenas. Se refiere a la pro-

puesta educativa «desde y para los pueblos indígenas» desarrollada por la Dirección General de Educación Indígena del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, donde se parte del concepto de interculturalidad. Para trabajar en esta línea, el autor sugiere la construcción de una práctica de investigación intercultural con la participación de docentes indígenas. Estas investigaciones deben permitir describir la realidad, crear teorías, comprobar los conocimientos en la comunidad y transformarse en recursos didácticos para el niño y la niña.

El artículo de Ramiro Domínguez es una reedición de un trabajo sobre la educación rural en Paraguay que publicó en la revista *Estudios Paraguayos* (de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción) en el año 1975. Uno de los motivos de la reedición de este trabajo es la constatación que los temas planteados siguen vigentes e incluso se han profundizado en los últimos 30 años. Al referirse a la educación rural, Domínguez menciona aspectos de la organización política, la historia y la cultura del Paraguay, tales como el unitarismo, el colonialismo, el bilingüismo y, luego, analiza el proceso educativo formulando algunos aspectos críticos, tales como la comunicación sin retorno, el contenido inadecuado de la enseñanza y la ambigüedad de roles en el docente.

María Elvira Martínez de Campos analiza los resultados lingüísticos y sociales que ocasiona el fenómeno del préstamo lingüístico. Plantea que estos se dan como consecuencia del contacto de dos lenguas durante siglos. La autora propone que la compleja realidad del préstamo lingüístico en la lengua guaraní requiere de un modelo de análisis mixto estructural y social. Considera que es fundamental realizar este tipo de reflexiones poniendo énfasis en el modo en que se concretan, ya que de ello depende la permanencia o extinción de la lengua guaraní.

Ana Vitar alude a las tensiones y controversias que se dan en torno al concepto de interculturalidad en el campo educativo. La autora afirma que la valoración de la diversidad constituye un área estratégica y un instrumento de acción para superar situaciones de exclusión o marginación de grupos sociales, generando un nuevo escenario de políticas y proyectos escolares en América latina. En el artículo, analiza la diversidad de sentidos que se da en torno al concepto de diversidad, al de interculturalidad y la utilización de estos conceptos en el ámbito escolar.

José Ignacio López Soria señala que se debe pensar en la interculturalidad desde una perspectiva dialógica, lo que implica no solo respetar e institucionalizar los derechos étnicos, lingüísticos, territoriales y culturales, sino que, además, cuidar la diferencia ya que constituye una posibilidad de enriquecimiento mutuo y de dinamización individual y social.

Finalmente, Juan Carlos Tedesco presenta una descripción de la realidad social caracterizada por los importantes cambios a nivel económico, político, social y cultural. Reconoce que los mismos responden a diversos factores y ubican al conocimiento en lugar primordial. Por otro lado, las transformaciones actuales inciden en las formas de relacionamiento, las cuales son más individualistas. Ante esto, el autor plantea que los dos desafíos centrales para la educación son: aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

■ Alfabetización en la educación indígena

Bartomeu Melià*

La alfabetización surge en el Paraguay en tres contextos históricos, sociales y culturales bastante diferentes. Dar cuenta de estas situaciones puede ayudar a encarar otras situaciones análogas más cercanas en el tiempo, pero no tan diferentes en sus características. Las similitudes y los contrastes son notables.

En el Paraguay, hay tres modos de alfabetización, según tres tipos de sociedad

Se trata de tres modos de enseñar a leer y escribir. En concreto, tenemos tres tipos de sociedad y tres tipos de situaciones lingüísticas; y cada una de ellas ha requerido, y requiere todavía en la historia, de formas específicas y especializadas de alfabetización.

El guaraní paraguayo

Conviene situar al guaraní paraguayo en el contexto de las lenguas guaraníes para poder calibrar su extensión, sus posibles áreas de intervención y sus límites. He aquí algunos datos demográficos del guaraní, no del todo exactos, pero que indican tendencias. Se refieren a los seis pueblos indígenas de lengua guaraní y al guaraní paraguayo, que tiene otra forma sociolingüística.

Guaraní (en el Paraguay)

Päi-Tavyterã (Kaiowá, Kayová)	13.132	Py
Mbyá	14.324	Py
Avá-Guaraní (Ñandéva, Chiripá)	13.430	Py
Aché	1.210	Py

En el Brasil estas tres etnias suman más de 50.000 personas.

En Argentina los Mbyá serían 5.520 y los Avá Guaraní 1.064.

* Jesuita. Doctor en Ciencias religiosas por la Universidad de Estrasburgo.

Guaraní Occidental (Chiriguano)

Avá - Simba - Isoseño	49.618	Bol	(Albó, 1995: II:2)
	2.155	Py	(DGEEC: Censo 2002)
También en el norte de Argentina			
Chané Tapieté (Ñandeva)	1.984	Py	(DGEEC: Censo 2002)

Guaraní paraguayo

Guaraní hablantes	1.399.220		
Guaraní bilingües	1.721.200		
Castellano bilingües	1.330.810		
	4.451.210	Py	(DGEEC: Censo 2002)

Otra distribución lingüística de los hablantes en el Paraguay, a partir de datos provenientes del Censo de Población y Vivienda de 2002, de la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC), la presenta Carlos Carrera (2004: 44) de este modo:

Pueblos indígenas	87.099	1,8%
Guaraní parlantes	1.399.220	27,0%
Guaraní bilingües	1.721.200	33,0%
Castellano bilingües	1.330.810	26,0%
Castellano parlantes	411.780	8,0%
Idioma portugués	122.520	2,4%
Idioma alemán	36.200	0,7%
Idioma japonés	3.210	0,1%
Idioma coreano	2.810	0,1%
Otros idiomas no indígenas	3.960	0,1%

Del conjunto de estas cifras, resulta el siguiente cuadro:

Guaraní	3.120.420	60,0%
Bilingüe (guaraní-castellano)	3.052.010	59,0%
Bilingüe (castellano-guaraní)	1.330.810	26,0%
Castellano	411.780	8,0%

Como se ve, tenemos la lengua guaraní en dos situaciones notablemente diferentes, aunque con frecuencia se las quiere integrar en una sola categoría.

La lengua guaraní es lengua propia nacional de un país y de una sociedad que habla mayoritariamente guaraní. Sigue siendo lengua indígena, pero de una sociedad que no es indígena ni quiere serlo. La tensión que trae esta situación aparece en cada momento: individuos y

segmentos de la sociedad paraguaya hablan dos lenguas, pero son diglósicos y no son propiamente bilingües. Las consecuencias e *impasses* de esta situación en la alfabetización parecen insolubles: el Ministerio ha ido, desde hace por lo menos 15 años, de atasco en atasco, por no decir de fracaso en fracaso. Veremos dónde están los pasos difíciles en este camino.

Las lenguas guaraníes en Paraguay, Argentina, Bolivia y Brasil

Al mismo tiempo, hay en el país otros seis pueblos indígenas de habla guaraní, cada uno de ellos con una variedad propia, que traduce a su vez situaciones históricas y culturales específicas. Son esos pueblos los Pái-Tavyterá, los Mbyá, los Avá-Guaraní, los Aché-Guayakí, los Guaraní Occidentales y los Ñandéva, con densidades demográficas muy variables. Frente a esta situación, ¿hay que tener una alfabetización diferenciada, con lo que ello supone, o se tomará el guaraní paraguayo como lengua genérica, que en realidad no es, o típica, que tampoco es, pues es la más viciada de todas ellas? Hay que tener presente que, en otros países donde hay pueblos guaraníes, no existe la situación de una sociedad no indígena que hable también «su» guaraní. El hecho de que hayan sido poco consideradas en los ámbitos educativos formales y carezcan de estudios y de materiales apropiados para la enseñanza, no debiera inducir al error de pensar, por una razón de supuesta economía, que deban ser reducidas al guaraní paraguayo. En otras palabras, ¿pueden y deben esas lenguas ser lenguas de enseñanza? ¿Qué pasos hay que dar para ello? Y más importante, ¿desde qué perspectiva? Las variedades de la lengua guaraní, ¿deben quedar reducidas al guaraní paraguayo?

Otras lenguas indígenas en el Paraguay

El tercer tipo de situación está caracterizada por las otras lenguas indígenas en el Paraguay, que no son de la familia guaraní. Hay 13 o 14 según los criterios de clasificación, que son, a su vez, de otras cuatro familias lingüísticas.

Pero debo decir que es incluso un error agruparlas en un bloque, por el hecho de no ser guaraníes. No obstante, esta apreciación está muy extendida en los medios educativos. Parece muy complicado, en realidad, tener que atender a esa variedad, y la tendencia a la reducción hacia una lengua de comunicación común es muy fuerte. La misma Constitución Nacional de 1992, en su artículo 77, es por lo menos muy ambigua, pues está redactada desde la perspectiva de una nacionalidad bilingüe: «La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas, cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales». En concreto, la educación escolar, aunque sea iniciada en la lengua materna, debe desembocar en una de las dos lenguas nacionales: castellano o guaraní.

Después de estas reflexiones sobre la situación en el Paraguay, podemos abordar la cuestión de la alfabetización en términos que abarquen a los varios pueblos indígenas, aun con riesgo de reducir muchas de sus diferencias.

Enigmas y encantos de la alfabetización y escritura

«¡Qué cosa extraña la escritura!», exclamaba Claude Lévi-Strauss, en páginas de notable lucidez, cuando constataba la atracción casi mágica que la escritura ejercía sobre el indígena; y, por otra parte, cómo ella había sido y era instrumento en las manos del señor dominante para fortalecer la dominación del servidor.

Está claro que los Nambikuara no saben escribir, pero tampoco dibujan, a no ser algunos punteados o *zigzags* en sus calabazas. Como entre los Caduveos, distribuí pues hojas de papel y lápices, con los que nada hicieron al comienzo. Un día los vi ocupados en trazar en el papel líneas horizontales onduladas. ¿Qué querían hacer? Tuve que rendirme a la evidencia: escribían, o más exactamente, buscaban hacer el mismo uso que yo (el único que por entonces podían concebir), pues yo todavía no había intentado distraerlos con mis dibujos. Para los demás, el esfuerzo quedaba ahí, pero el jefe del bando veía más allá. Por sí solo, sin duda, había comprendido la función de la escritura. Del mismo modo, me pidió un bloc de notas y siempre nos encontramos equipados de la misma manera cuando trabajamos juntos, a partir de ahí. No me comunicaba verbalmente las informaciones que le pedía, sino que trazaba sobre su papel líneas sinuosas y me las presentaba, como si allí debiese yo leer su respuesta. Él mismo era como que se engañaba con su comedia, cada vez que su mano terminaba una línea, la examina ansiosamente como si debiese brotar de ella el significado y ahí mismo la desilusión aparecía en su rostro. Pero no lo admitía. Estaba tácitamente comprendido, entre nosotros, que sus garabatos poseían un sentido que yo fingía descifrar. El comentario verbal sigue casi inmediatamente, y me evitaba reclamar aclaraciones necesarias.

Mal había juntado a toda su gente, cuando sacaba de su canasta un papel lleno de líneas entreveradas que hacía como que liaba y donde buscaba, con afectada vacilación, la lista de los objetos que yo debería dar en retorno de los regalos ofrecidos: a éste, por un arco y flechas, un machete; a otro, perlas, por sus collares... Esta comedia se prolongaba durante dos horas. ¿Qué esperaba? Tal vez, engañarse a sí mismo; pero más bien dejar maravillados a sus compañeros, persuadirlos que las mercaderías pasaban por su intermedio, que él había obtenido la alianza del blanco y que participaba de sus secretos... ¡Qué cosa extraña la escritura! Se diría que su aparición no pudo haber deja-

do de determinar los cambios profundos en las condiciones de existencia de la humanidad; y que esas transformaciones hayan debido ser, sobre todo, de naturaleza intelectual. La posesión de la escritura multiplica prodigiosamente la aptitud de los hombres para preservar los conocimientos. Podríamos concebirla como una memoria artificial, cuyo desarrollo debería venir acompañado de una mejor conciencia del pasado; esto es, de una mayor capacidad de organizar el presente y el futuro. Después que se han eliminado todos los criterios propuestos para distinguir la barbarie de la civilización, uno querría retener por lo menos éste: pueblos con o sin escritura, los unos capaces de acumular las adquisiciones antiguas y progresando cada vez más aprisa hacia la finalidad que se propusieron, mientras que los otros, impotentes para retener el pasado, más allá de esa franja que la memoria individual puede fijar, quedarían prisioneros de una historia fluctuante a la cual le faltaría siempre un origen y la conciencia duradera de un proyecto.

Sin embargo, nada de lo que sabemos de la escritura y de su papel en la evolución justifica una tal concepción. Una de las fases más creativas de la historia de la humanidad se sitúa en el advenimiento del neolítico, responsable de la agricultura, la domesticación de los animales y otras artes. Para llegar ahí fue necesario que, durante milenios, pequeñas colectividades humanas, observasen, experimentasen y transmitiesen el fruto de sus reflexiones. Este inmenso emprendimiento se desarrolló con un rigor y una continuidad atestiguada por el éxito, cuando la escritura era todavía desconocida. Si ésta apareció entre el cuarto y tercer milenio antes de nuestra era, se debe ver en ella un resultado ya lejano (y sin duda indirecto) de la revolución neolítica, pero de ninguna forma como su condición. ¿A qué gran innovación está unida? En el plano de la técnica, apenas se puede citar la arquitectura. Pero la de los egipcios o de los sumerios no era superior a las obras de ciertos americanos que ignoraban la escritura en el momento del descubrimiento.

Inversamente, después de la invención de la escritura hasta el nacimiento de la ciencia moderna, el mundo occidental ha vivido unos 5.000 años durante los cuales sus conocimientos han fluctuado, más bien que aumentado. Se observa frecuentemente que, entre el género y el modo de vida de un ciudadano griego o romano, con el de un burgués europeo del siglo XVIII, no hay gran diferencia. En el neolítico, la humanidad dio pasos gigantescos sin el auxilio de la escritura. Con ella, las civilizaciones históricas del Occidente se estancaron por mucho tiempo. Sin duda, mal se podría concebir el desarrollo científico de los siglos XIX y XX sin la escritura. Pero esa condición necesaria no es ciertamente suficiente para explicarlas.

Si quisiéramos poner en correlación la aparición de la escritura con ciertos rasgos característicos de la civilización, habría que buscar en otra dirección. Por ejemplo, el simple hecho que la haya acompañado la formación de las

ciudades y de los imperios; esto es, la integración en un sistema político de un número considerable de individuos y su jerarquización en castas y en clases. Ésta es, en todo caso, la evolución típica a la que asistimos, desde Egipto hasta la China, en el momento en que la escritura hace su aparición: ella parece favorecer la explotación de los hombres antes que su iluminación. Esta explotación que permitía reunir a millares de trabajadores para obligarlos a tareas extenuantes, explica mejor el nacimiento de la arquitectura que la relación directa encarada antes. Si mi hipótesis es exacta, hay que admitir que la función primaria de la comunicación escrita es la de facilitar la servidumbre. El empleo de la escritura con fines desinteresados, en vistas a conseguir satisfacciones intelectuales y estéticas, es un resultado secundario, si no es que se reduce en la mayoría de los casos a un medio para reforzar, justificar o disimular lo otro.

Si la escritura no bastó para consolidar los conocimientos, ella fue tal vez indispensable para fortalecer las dominaciones. Miremos más cerca de nosotros: la acción sistemática de los estados europeos en favor de la instrucción obligatoria, que se desarrolla a lo largo del siglo XIX, va a la par con la extensión del servicio militar y de la proletarización. La lucha contra el analfabetismo se confunde así con el refuerzo del control de los ciudadanos por el poder. Pues es necesario que todos sepan leer para que este último pueda decir: a nadie le está permitido ignorar la Ley.

Accediendo al saber amontonado en las bibliotecas, estos pueblos se hacen vulnerables a las mentiras que los documentos impresos propagan en proporción todavía mayor.

LÉVI-STRAUSS, C., *TRISTES TROPIQUES*, 1955, p. 264-266
(CAP. XXVIII: LA LEÇON D'ÉCRITURE).¹

Hacer hablar el papel; pequeñas historias

Antiguos cronistas e historiadores de América, como Pedro Mártir de Anglería y Francisco López de Gomara, dan cuenta del temor reverencial de los indígenas frente a los recién llegados que «hacían hablar el papel».

Casi tan temible y terrible como las armas de fuego que herían y mataban a distancia, fue visto, no sin razón, el papel escrito, que llevaba y lanzaba palabras de vida-muerte a distancias todavía mayores.

¹ Traducción del autor para este artículo (nota del editor).

Según un testimonio de 1614, en la época en que en el Paraguay los jesuitas estaban fundando reducciones, los guaraníes desconfiaban de aquellos hombres que pasaban buen tiempo en leer sus breviarios. «Sembraron por todo el Paraná –escribe el jesuita– que éramos espías y sacerdotes falsos y que en los libros traíamos la muerte» (CA II: 24). En otra ocasión, un muchacho guaraní, al ver que «el padre rezaba por el libro que tenía en las manos, hizo concepto que el *Tupã kuation* (que así llaman al libro o papel) le descubriría su traición; porque han concebido que, cuando ven que nos comunicamos por cartas, ellas nos hablan y nos revelan lo que está secreto y adivinan lo por venir» (CA II: 337).

Los diarios de campo de los etnógrafos que han tenido experiencias de primer contacto con sociedades indígenas, registran reacciones semejantes. Los neologismos creados por los mismos indígenas para expresar la novedad del papel escrito son reveladores. Los guaraníes llamaron *kuation* a la letra, voz con que significaba también «dibujo y pintura con que se adorna un hombre», y *ava ikuation* para «adornado» con rasgos de letras. Los Guaraní-Chiriguanoes llamaron al papel *Tupã pire*.

Los Yanomami significan la letra con la palabra *kanasi*, que quiere decir «vestigio, cadáver, restos, señal e indicio». De hecho, la escritura podrá ser todo esto: el cadáver de una palabra muerta; los restos y desperdicios de vocablos vacíos, pero también el vestigio de la memoria, el indicio de vida futura, una señal de lucha.

En las selvas de Ka'aguasú, un Guaraní-Mbyá, el sabio Pablo Vera le confiaba a otro sabio, León Cadogan, el atajo de la sabiduría: «Para aprender esas cosas, deberás permanecer un año conmigo en la selva... Dejarás de leer, pues la sabiduría de los papeles te impedirá comprender la sabiduría que nosotros recibimos, que viene de Los de Arriba» (ver MELIÀ 1995: 107).

En realidad, lo primero es la palabra. La escritura solo podría justificarse como redención del decir y devolución a ese espacio-tiempo de la «tradición oral... que es el único lenguaje que no se puede saquear, robar, repetir, plagiar, copiar» (*Yo El Supremo*: 64).

Roa Bastos, el escritor, ha desarrollado hasta el paroxismo enfermizo, la mala conciencia de la escritura. Y es que, cuando una cultura se comunica solamente a través de libros u otros lenguajes cifrados de tipo análogo, estaría muy cerca de perder su auténtico logos.

«Cosas duraderas: memoria. Cosas de poca importancia: escritura», dice un proverbio de los Tuareg del norte de África (citado por CARDONA 1990: 152).

De la lengua guaraní escrita podemos hacer una brevísima historia poniendo de relieve algunos datos significativos que muestran que la escritura ha servido para algo.

En 1530, en una carta de Diego García, se escribió la primera palabra guaraní que conocemos: «avati», maíz, al mismo tiempo en que aparece por primera vez el nombre de «Guarení», aplicado a esa generación o nación indígena con la que se entraba en contacto.

El primer texto literario en guaraní que tenemos es el catecismo o «rezo» de fray Luis Bolaños, trabajado por el año 1585 y publicado en Nápoles en 1607.

Con la fundación de pueblos misioneros, los jesuitas emprendieron, desde 1610, una notable labor de escritura y de alfabetización. En San Ignacio hubo unos 400 niños en la escuela. Y cifras parecidas en los otros pueblos o «reducciones», a medida que eran fundados. La lengua usada era el guaraní y en la alfabetización también.

El uso del guaraní escrito, a partir de esa época, se extendió por todos los pueblos donde se produjo literatura, no sólo religiosa, sino política y económica. En los archivos y bibliotecas se han conservado gran cantidad de esos manuscritos y libros: son cartas e informes de los cabildos sobre la situación del pueblo. La escritura en lengua guaraní es parte integrante, muy olvidada por cierto, de la historia.

Sin embargo, en el Paraguay criollo, formado por pocos españoles y mestizos que también hablaban sólo guaraní, la escritura en guaraní estuvo ausente en el pueblo.

Hay que reconocer que las lenguas y culturas donde –para bien o para mal- no entró la escritura alfabética, han conservado otra «ecología» en la que vive y se mueve la comunicación. Se dice de ellas que son ágrafas, cuando en realidad, se manifiestan de otra manera a través de las pinturas corporales, del arte plumario, de la danza– que ofrecen también mensajes altamente simbólicos. Entrar en una aldea indígena es entrar a un museo de símbolos, que van desde la disposición de las casas hasta el movimiento de las personas, sus saludos y gestos. Ese «grafismo» es muy superior y más estético, por lo general, que el de nuestras ciudades, en las que domina el mal gusto de los edificios y de los vestidos de personas, que se mueven sin orden ni concierto. Del paisaje ni se hable, pues nosotros ya estamos resignados a movemos, desgraciadamente, en un desierto que hiera la vista.

Las sociedades indígenas tienen la fuente y el río de sus saberes y sus técnicas, aunque no tengan esa técnica concreta de la escritura silábica. Pero vienen otras sociedades que quieren apropiarse del agua viva del vecino, y hasta de la tornera del agua o del molino de viento que pueda sacarla de las profundidades. Es decir, tienen en ese medio de escritura, un medio sin duda útil y eficiente, pero para concederlo exigen sumisión a un sistema de vida y de comunicación del cual el indígena ya no es protagonista, sino simple usuario.

Escritura y alfabetización en la educación

La alfabetización en las sociedades indígenas americanas es la aplicación de una técnica exterior. ¿Podría ser esa tecnología un simple recurso, algo neutro, si se quiere, que ayude a la conservación y comunicación de saberes indígenas?

La alfabetización sería así un instrumento pedagógico para que el niño comience a andar. Pero el verdadero movimiento, eficaz y rápido en términos de productividad, se dará todavía en su propia cultura. ¿Qué significa, entonces, alfabetización indígena? ¿Qué significa hoy la conquista y el señorío de ese poder de escritura, más allá del uso dependiente de una tecnología nueva?

La pretensión de hacer una educación para el indígena aparece desde el inicio de la alfabetización. La educación para él se abre casi con ese rito de enseñarle a leer y escribir. Es la condición *sine qua non* para poder dar una educación al indígena. A veces, el hecho de no poseer escritura en una cultura es considerado como sinónimo de falta de educación y de imposibilidad de progreso. La voluntad y el interés por alfabetizarlo, tarea que no está libre de penosas dificultades, es tan fuerte y apresurada en muchos casos, que la gente se pregunta el porqué de tal exigencia.

¿De dónde derivaría la supuesta necesidad de alfabetización? ¿Para qué tipo de necesidades es la alfabetización una respuesta? Para responder a esas preguntas, se tiene que observar dos perspectivas: de aquel que trae la alfabetización y de aquel que la recibe; y la perspectiva de la sociedad nacional y la perspectiva de la sociedad indígena.

La perspectiva de la sociedad nacional

Los intentos de la sociedad nacional por alfabetizar al indígena han sido numerosos, desde los tiempos coloniales, pero los resultados han sido mínimos. Sin embargo, los intentos vuelven repetidamente. El argumento que justifica la necesidad de alfabetización y hasta su imposición, sigue generalmente esta progresión: el indígena debe tener cultura, se debe intercomunicar, debe saber responder a los problemas creados por la sociedad envolvente, debe integrarse. Y es condición para entrar en ese proceso no ser analfabeto.

Algunas veces la alfabetización es propuesta generosamente como instrumento de los «civilizados» contra otros civilizados. Iniciado el comercio del indígena con el blanco, no es bueno que el indígena sea explotado por éste. Debe poder situarse en pie de igualdad con el blanco. Para eso, no puede ser analfabeto.

La alfabetización del indio en la perspectiva de la sociedad nacional traería, entre otras, estas ventajas:

- a) Elevar el nivel del indígena: con la alfabetización el indígena se va a igualar al «civilizado» y hasta superar a muchos de ellos, que, llamados civilizados, son, en realidad, analfabetos.
- b) Posibilitar la lectura de la Biblia y de otros libros religiosos.
- c) Posibilitar la lectura de libros en donde está contenido el carácter «nacional» y también los libros en donde está contenida la instrucción técnica de varias órdenes.
- d) Establecer, con la escritura, el sistema nacional de las peticiones y derechos de los indígenas.
Como se ve, hasta en sus intenciones, la alfabetización no puede disimular su carácter asimilacionista y típicamente etnocéntrica, basado en una serie de presupuestos apriorísticos: que la cultura con escritura es superior a las culturas sin escritura; que la transmisión religiosa se hace mejor a través de textos fijos; que el libro asegura el carácter nacional; y en fin, que el derecho solo puede ser asegurado por el documento escrito.
- e) Perpetuar, en el texto escrito, la memoria, hasta de las tradiciones orales, y almacenar en el archivo del saber, que hoy se piensa está en peligro de desaparecer. Hasta qué punto las razones dadas por la sociedad nacional sean, a pesar de su ideología, en parte aceptables, será discutido más adelante.

La perspectiva de la sociedad indígena

La ideología de la alfabetización, procedente de la sociedad nacional envolvente, encontró ecos en la sociedad indígena. Eso fue, en muchos casos, uno de los resultados de la alfabetización del indígena.

No solamente indígenas ya alfabetizados, sino también comunidades que no sufrieron todavía la alfabetización, la deseaban vehemente. Las razones alegadas para esa exigencia son algunas veces bastante complejas; entre ellas, intereses que nada tienen que ver con la alfabetización misma: deseaban tener una profesora de fuera, una construcción escolar, aprovechamiento de las ventajas políticas regionales, dar satisfacción a la sociedad envolvente... Los indígenas percibieron que, permitiendo la alfabetización, se pueden camuflar y quedar más tranquilos en su propio modo de ser.

Las razones propiamente referidas a la alfabetización misma, suelen ser de este tenor.

- a) Dominar una técnica más del «civilizado», que parece tener también un valor mágico.

- b) Defenderse contra la explotación salarial y en los tratos comerciales.
 - c) Defender la propia tierra con los instrumentos jurídicos documentados propios de la sociedad nacional.
 - d) Progresar, después de la alfabetización inicial, en los estudios y en la información de técnicas «civilizadas».
 - e) Transmitir, para la propia comunidad, la técnica de la alfabetización y procesos siguientes.
 - f) Prestigiarse frente al mundo de los «civilizados», y, eventualmente, conseguir mejores oportunidades de trabajo y un trato más igualitario con los «civilizados».
 - g) Poder escribir las propias tradiciones, y aprovecharse de la lectura de textos en donde éstas ya fueron recogidas por los investigadores.
- Como se ve, implícitamente el indígena interiorizó algunas ideas infundidas en él por la sociedad nacional. Pero también, muestra una profunda captación de las innovaciones traídas por la situación de contacto, tratando de dominarlas.
- Hasta qué punto la alfabetización será una respuesta real para sus expectativas, será analizado detenidamente más adelante.

La alfabetización exigida por el contacto

Es claro que la alfabetización surge en situación de contacto (y exclusivamente de él). Es el contacto que está en el origen de la necesidad de alfabetización, pero se procesa a partir de dos polos bien diferentes. En cuanto la sociedad nacional, ve la alfabetización como la condición esencial para dar educación al indígena -supuestamente sin cultura, porque es analfabeto. La sociedad, si no está demasiado desfigurada, quiere usar la alfabetización como simple técnica suplementaria, sacada del blanco, pero para resolver problemas traídos por el contacto. La alfabetización quiere asimilar al indígena y este quiere asimilar la alfabetización, pero para no ser asimilado. Muchas de las ambigüedades del proceso de alfabetización, las condiciones en las cuales se desarrolla, la lengua que es utilizada, proviene de ese juego de tensiones.

La alfabetización del indígena es una interferencia en la educación indígena. Ella influye esencial y necesariamente en el proceso de la educación indígena. Pensar que es simplemente instrumento técnico neutro, es querer engañarse. Todavía la interferencia puede actuar de dos maneras diferentes: como substitución de la educación indígena: ésa es generalmente la perspectiva de la alfabetización ideada por la sociedad nacional; o como complemento de la educación indígena, a modo de práctica paralela: ésa es la perspectiva de alfabetización deseada por el indígena cuando es más concientemente

asumida. En el primer caso, la interferencia se presenta con objetivos de ruptura; en el segundo, ella viene a ser una innovación coherente con la educación indígena.

Se concluye que es de importancia capital que el problema de la alfabetización indígena no puede ser resuelto con criterios de simple alfabetización, pues ella tiene que considerar detenidamente las condiciones pedagógicas en las cuales va a ser hecha y la situación lingüística del indígena que va a ser alfabetizado, además de la política lingüística a ser seguida.

Condiciones de la alfabetización

Sin pretender dar una lista completa de las condiciones en las cuales se procesa la alfabetización –para eso se deberían considerar aspectos como la localización geográfica de las aldeas, la densidad demográfica, la relevancia de la jefatura, la persistencia de las tradiciones religiosas, la situación económica del grupo, o el grado de contacto con la sociedad nacional, por ejemplo–, como más inmediatas pueden ser consideradas las condiciones siguientes:

El alfabetizador

El alfabetizador puede ser un indígena, pero la situación más frecuente fue y es todavía que sea alguien de fuera.

El alfabetizador de fuera reúne, casi siempre, a la función de simple alfabetizador, la de ser misionero, enfermero, encargado de cooperativa y hasta representante y agente del Estado ante la comunidad indígena. En esas circunstancias, le será difícil desligarse de las obligaciones que esas distintas funciones le imponen.

El alfabetizador ahogará necesariamente la educación indígena si desconoce la cultura de esa sociedad. Si se desinteresa por esa cultura, si permanece ajeno a la situación real de opresión, explotación y discriminación de esa sociedad indígena, si desconoce la lengua indígena tendrá como única opción limitarse al uso de la llamada lengua nacional.

Si el alfabetizador fuese indígena, no por eso todos los problemas indicados para el alfabetizador de fuera quedarían resueltos. Algunas veces puede tener internalizada la ideología de fuera con tanta o más fuerza que un alfabetizador no indígena. Fanatismo religioso, juego político, aprovechamiento egoísta de una situación de relativo prestigio, van a marcar su trabajo de alfabetizador.

Que el alfabetizador sea hombre o mujer tiene mucha importancia dentro de una sociedad indígena, en donde la transmisión de los conocimientos y la responsabilidad del proceso educativo siguen casi siempre una estricta división sexual. En las escuelas mi-

sioneras, el problema era resuelto, en parte, colocando hermanas para las niñas y padres y hermanos religiosos para los niños. En los puestos en donde el único alfabetizador es una mujer, se hace problemática la presencia de niños indígenas de más edad.

El alfabetizador, poseedor de una técnica prestigiosa, se va a sentir tentado a sustituir a los educadores indígenas: familia y comunidad, jefes políticos y religiosos.

Local

La alfabetización no precisa necesariamente de un local especial. Podría hacerse dentro de la propia casa o en el patio de la aldea. Pero, de hecho, tiende a darse en la escuela, y la escuela acostumbra ser una construcción conforme a los padrones de la civilización.

Por el material usado y por su aspecto y forma, la escuela no tiene nada de indígena, además de que, en muchos casos, queda fuera de la aldea. Cuando la escuela pasa de un alfabetizador de fuera a un alfabetizador indígena, éste hereda todavía aquella estructura.

El local es el condicionamiento de una serie de necesidades e impone un determinado tipo de conducta y valores. Algunas veces se constituye en un nuevo centro de vida social, un mundo paralelo.

Tiempo

El establecimiento del tiempo para la alfabetización es una novedad con respecto al proceso educativo indígena. El tiempo señalado para la alfabetización es un tiempo que se sustrae del ritmo de la educación indígena. El complejo «local- tiempo», materializado en la escuela, sin respetar los tiempos indígenas, es motivo de muchos fracasos en la continuidad de la alfabetización.

Sobre qué y con qué escribir

Las condiciones impuestas por los materiales usados en la escritura y la lectura podrían parecer accidentales, –pero el uso del papel, pizarrón, tiza, lápiz, bolígrafos, carteles, libros de alfabetización, libros de lectura, productos todos que escapan a la producción indígena– da a todo el proceso de alfabetización un carácter bien extraño y muy dependiente de la sociedad nacional, la única que puede proveer dichos materiales.

Cuando el material didáctico presenta, además, contenidos específicos de la sociedad nacional, como ocurre en los libros de alfabetización y de lectura no hechos expresamente para los indígenas, la interferencia es notoria.

Lengua y contenidos de la alfabetización

Qué escribir y qué leer

Antes de poder presentar el contenido de la alfabetización, se necesita hacer una opción fundamental: ¿en qué lengua alfabetizar? Aquí entra de lleno la política lingüística de la alfabetización, problema en el cual enseguida nos vamos a detener.

Cómo escribir

Y lo primero, ¿cuál alfabeto será usado? Siendo el contacto de las sociedades indígenas con culturas coloniales que llegaron con el alfabeto latino – alfabeto por cierto muy generalizado internacionalmente –, la opción por el alfabeto latino, en términos prácticos, se ha impuesto. Queda, sin embargo, el problema de la alfabetización en lengua indígena, ya que ésta tiene sus características fonológicas propias, y, por otra parte, está sujeta a sufrir la transferencia de ortografías castellana o portuguesa, llenas de incoherencias.

Se puede preguntar, como una cuestión paralela, si la adopción de la escritura no contribuye a la desaparición de las otras expresiones gráficas muy originales y creativas que el indígena ya posee. Niños alfabetizados han mostrado menos creatividad y espontaneidad en sus dibujos que otros que no habían pasado todavía por el proceso de alfabetización. Pero esa dificultad aparece, sobre todo, en el contexto de la escuela, y puede no ser atribuible solamente a la alfabetización y a la escritura como tal.

El alfabetizando

La educación indígena, salvo los casos relativamente excepcionales de iniciación, no se hace en grupo. El hecho de agrupar a la niñez para ser alfabetizada modifica considerablemente la perspectiva indígena. La educación indígena, más personal, podía respetar el ciclo de vida y el ritmo de maduración psico-social del educando.

La alfabetización toma al indígena de una manera genérica, sin tener en cuenta la capacitación para la alfabetización y los pasos «objetivos» que da en ella, prescindiendo de edad y de la situación psicológica y social específica de cada uno.

Alfabetización indígena

En un tema como éste, donde se trata nada menos que de un proceso de transformación profunda de una sociedad, las cuestiones son más que las conclusiones. Cultura e

identidad están en juego, así como continuidad y hasta sobrevivencia. Aunque parezca paradójico, los pueblos no alfabetizados se educan mucho mejor y suelen mostrar mayor protagonismo histórico dentro del mundo colonial que los invade y pretende asimilar.

Por esta razón, la conclusión es colocarse delante de la puerta del nuevo mundo de la alfabetización y lo que de ella surge, y entrar con ojos y oídos abiertos dispuestos a ver y escuchar, pero no necesariamente aceptar el ruido de todas las voces.

Bibliografía

- CA (1927-1929): *Cartas anuas de la Provincia del Paraguay, Chile y Tucumán, de la Compañía de Jesús (1609-1637)*. Buenos Aires: Documentos para la historia argentina, ts. 19-20.
- CONAPI-AIP (1997): *La capacitación de los maestros indígenas*. San Lorenzo, Paraguay.
- CONAPI (2005): *Diálogo indígena misionero*, N.º 62, Año XXII.
- KINDELL, Gloria Elaine - Jones, WICKHAN Joan (1978): *Educação Indígena: Metodologia e programação*. Brasília.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1955): *Tristes Tropiques*. París: Le monde en 10.
- MELIÀ, Bartomeu – GRÜNBERG, Georg y Friedl (2009): «Los Päi-Tavyterã. etnografía guaraní», en: *Suplemento Antropológico*, vol. XI, pp. 151-295. Asunción.
- MELIÀ, Bartomeu (1975): *Hacia una tercera lengua en el Paraguay*, en: *Estudios Paraguayos*, vol. II, N.º 2.
- MELIÀ, Bartomeu (2004). *Las lenguas indígenas en el Paraguay, una visión desde el Censo de 2002*, en: Argenter, Joan A. & R. McKenna Brown (eds.) *Endangered Languages and Linguistic Rights on the Margins of Nations*. Proceedings of the Eight FEL Conference Barcelona (Catalonia), Spain.
- MELIÀ, Bartomeu (2009): *Educación indígena y alfabetización*. Asunción, CEPAG.
- NEWMAN, Bárbara A. (1975): *Ensino Bilingüe: uma ponte para a integração*, en: *Informativo FUNAI*, Año VI, N.º 14. Brasília.
- PARAGUAY. DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA, ENCUESTAS Y CENSOS (2003). *Censo de Población y Vivienda de 2002*. Asunción.
- PARAGUAY. DGEEC (2003). *Resultados Finales, Segundo Censo Nacional Indígena, 2002*. Asunción.
- SANTOS, Silvio Coelho dos (1975). *Educação e Sociedades tribais*. Porto Alegre.
- SCHADEN, Egon (1976): *Educação indígena*, en: *Problemas brasileiros*, Ano XIV, N.º 152. São Paulo.
- SIGUAN, Miquel (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza. Madrid.
- ZANARDINI, José (2004). *Educación Indígena*. Asunción: Consejo Nacional de Educación y Cultura.

■ El docente investigador como herramienta para la construcción de un nuevo currículum de educación indígena

Dominique Demellenne*

Se habla mucho de la participación. Eso es lo que siempre esperamos. Para hacer el currículo, creemos que deben de intervenir los pueblos y, sobre todo, los docentes indígenas. Lo más importante es tomar los elementos conceptuales en las bases de los pueblos. Territorio, salud, medio ambiente, seguridad alimentaria, son componentes fundamentales a tener en cuenta para elaborar la propuesta. La Ley dice que, para la elaboración, todos los miembros de la comunidad deben participar. **Docente del pueblo Mbyá Guaraní, Itapúa.**

¿Cómo tener un currículum diferenciado de educación indígena? La malla curricular actual no se adecua a nuestra realidad. Entonces, desde el planteamiento de la Dirección General de Educación Escolar Indígena, se amplía la participación y el interés en la construcción de la propuesta. **Docente del pueblo Avá-Guaraní.**

No olvidar de dónde venimos y que estamos para servir a nuestra gente. **Ángel Ramírez, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ecuador.**

Ocurre que, hoy en día, el currículum de educación formal es único e indiferenciado en Paraguay. Los indígenas son particulares en su lengua y modo de ser y, más particulares aún, viendo que en este país conviven, con sus matices culturales, diferentes pueblos. Es necesario ejercitar la capacidad de soñar una educación a la medida de las necesidades sociales y culturales. La escuela no es el único espacio donde nuestros niños aprenden, también lo hacen en la familia y en la comunidad. Es así que la escuela no debe ir de contramano con lo que se aprende en los demás espacios. Si queremos que los niños refuercen conocimientos culturales, como la danza típica de su comunidad, por ejemplo, ésta debe

* Sociólogo. Profesor e investigador de la UCA. Especialista en políticas educativas y políticas sociales. Coordinador del Proyecto de Investigación «Diagnóstico participativo en 100 comunidades indígenas» *Tape'a*- SAS 2010.

de incluirse dentro del sistema de educación. Si no está contemplada para ser evaluada oficialmente, los educadores no tienen más opción que hacerla al margen de la escuela y enseñar lo «permitido» Soñar es **pensar, proponer y actuar** para que las cosas cambien.

Debemos desaprender lo que hemos aprendido; de lo contrario, se nos hará difícil pensar **la escuela que queremos**, sobre todo a la hora de llevarla a la práctica. Pensar y producir la escuela con la que soñamos, debe de ser desde una práctica diferente, creativa y ligada a la cultura de los pueblos indígenas. «Por ejemplo, el conocimiento de mi pueblo, de mis antepasados, de los sabios, de quienes saben conectarse con la naturaleza, con el cosmos. Normalmente, ellos trabajaban a las once de la noche, a la una, a las cuatro de la mañana, que son los tiempos cósmicos de acuerdo al pensamiento indígena del Ecuador».

Para aprender de nuevo, desde la cosmovisión de su pueblo, Aurelio contó que se lanzó con grupos de educadores a salir a esas horas, y la gente se quejaba: «¿Cómo se te ocurre salir a estas horas? Esta hora es para dormir. ¿Qué pasa, estás loco?» Por eso, es necesario desaprender todo lo aprendido, porque la gente decía que sólo se debe aprender en las aulas y en los horarios de clase. Están las mesas, las sillas y uno se sienta ahí para aprender. Un profesor se para al frente a enseñar y punto. «¿Cómo vamos a estar caminando a esas horas?» Esas quejas están vinculadas a la concepción occidental: aulas, pizarras, mesas.

Si pensamos que **la educación es un proceso continuo e integral**, eso significa que los chicos van aprendiendo a cada rato, indistintamente de los horarios. Es fundamental entender que hay momentos y procesos de aprendizaje distintos, cada uno tiene su momento productivo de aprender. Es como con el hambre, ¿qué pasa si alguien se pone a comer cuando no tiene hambre? Lo mismo pasa con el aprendizaje, si intenta aprender sin hambre de aprender, se cierra. Eso ocurre con los niños. Entonces, hablar de educación intercultural bilingüe es tener en cuenta todo esto. La naturaleza se pone óptima a la 1 de la mañana según la cosmovisión de nuestro pueblo; entonces, **debemos estar preparados para responder a ese reto, y las autoridades, legalizarlo;** pues, cuando lo queramos llevar a la práctica, es una traba si sigue imponiéndose una cultura sobre la otra. Hay que reflexionar sobre todo esto para buscar el «buen vivir», que es la esencia de muchas culturas indígenas.

La política educativa del Paraguay se define como bilingüe e intercultural. Aunque con la Reforma Educativa hubo ciertos avances en cuanto al desarrollo de una propuesta bilingüe, poco se hizo en cuanto a la interculturalidad. En este ámbito, observamos experiencias significativas en los países de la Región (Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Guatemala), donde ya existen diseños de políticas y redes de intercambio de estas experiencias.

En cuanto a Educación Indígena, la definición de una política desde el Estado es bastante nueva en nuestro país. Estos últimos años, a través del trabajo iniciado por algunas organizaciones como la CONAPI (Conferencia Nacional de la Pastoral Indígena), el MEC asumió la necesidad de diseñar una Propuesta de Educación Indígena dentro de la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Reforma Educativa: Escuela Viva.

Uno de los logros de estos trabajos fue la aprobación de la Ley General de Educación, N.º 1264/98 y la instalación de la Dirección General de Educación Indígena. Esto significó el paso de una lógica de programa, basada en la generación de experiencias focalizadas, a una lógica de política a través de un proceso de institucionalización y de la definición de un marco de actuación. De esta forma, Paraguay es uno de los primeros países en contar con una Dirección General de Educación Indígena.

Una vez instalado este marco legal e institucional, y para seguir avanzando en la construcción de una Propuesta Educativa «desde y para los pueblos indígenas», la Dirección General de Educación Indígena se propuso realizar diferentes trabajos de investigación sobre las expectativas y prácticas de educación en las diferentes comunidades indígenas. Para concretar esta propuesta, durante casi dos años (2009-2010), se desarrolló un ciclo de seminarios - talleres «Construyendo una Educación Intercultural desde y para los pueblos indígenas de Paraguay». Los mismos tenían como finalidad:¹

- (i) Trabajar los conceptos de Educación Bilingüe, Educación Intercultural y Educación Indígena a través de la confrontación de diferentes experiencias de la Región.
- (ii) Analizar y capacitar un equipo de investigadores en la definición y uso de metodología de investigación intercultural como herramienta de sistematización y producción de conocimientos.
- (iii) Entender los diferentes elementos a tener en cuenta para el diseño e implementación de políticas de Educación Bilingüe Intercultural.
- (iv) Insertar a Paraguay dentro de las redes de intercambio de experiencias sobre estos temas.

¹ Parte de este artículo se basa en la sistematización de estos seminarios-talleres y en el manual de investigación intercultural que fue uno de los productos de este trabajo. La coordinación de los seminarios estuvo a cargo de Dominique Demelenne y César González, con el apoyo técnico de Cynthia Barreto. Además, se contó con la intervención de María Elizabeth Renhfeldt, Directora General de Educación Escolar Indígena, Paraguay; Juan de Dios Simón, Coordinador Regional de EIBAMAZ, Guatemala; Fernando Yáñez, Universidad de Cuenca, Ecuador; Jaime Gayas, Director Regional de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ecuador; Ángel Ramírez de la Fundación Centro de Investigaciones Interculturales y Desarrollo Ecológico Intercultural-Guanchuro, Ecuador.

Además de los aportes con relación a los conceptos y metodologías relacionados a la Educación e Investigación Cultural, los encuentros dejaron como resultado más de 20 investigaciones hechas por los docentes y técnicos de la Dirección General de Educación Escolar Indígena.

La metodología utilizada se basó en la construcción de un diálogo entre «expertos nacionales e internacionales» y los participantes. Durante estos intercambios se trabajó sobre conceptos, metodología de investigación y presentación de experiencias pedagógicas. Los resultados de estos seminarios son los insumos para la construcción de un currículum de educación intercultural y para la formación de docentes indígenas.

Partir de la cosmovisión de cada pueblo indígena

Lo desarrollado hasta ahora nos hizo ver la importancia de tener en cuenta la cosmovisión de los indígenas en relación a la educación. Muchas veces, no valoran nuestras propuestas pedagógicas. Para graficar esta afirmación, podemos observar un aula con niños sentados en línea, dándose la espalda, uno detrás de otro y utilizando libros que no reflejan su cultura. Ante esta realidad, se desprende otra paralela, la que se vive en las comunidades indígenas. Todos ellos se sientan en círculo, hablan con todos y entre todos; entonces, a partir de este ejemplo, ya se puede ver que este modelo educativo no se vincula con la realidad.

Si pretendemos pensar en un currículum para los diferentes pueblos indígenas en Paraguay, primero es necesario hacerlo partiendo de su cultura y cosmovisión.

Un currículum estrechamente vinculado con la cosmovisión indígena sólo es posible si parte de ellos mismos, incorporando todos los conocimientos que tienen sobre su cultura. Por supuesto, eso no quita que otra gente experta, interesada y comprometida, pueda acompañar con conocimientos metodológicos. Pero el comienzo está basado en su cultura, sin perder la conexión con el resto del mundo y sin perder su identidad.

De esa forma, la fundamentación de este trabajo de investigación como herramienta para la construcción de un nuevo currículum indígena se sostiene en el siguiente principio: «la sabiduría es una visión global de la realidad que tiene influencia en la vida cotidiana. No todo hombre letrado es necesariamente sabio. Muchos sabios lo son por su experiencia humana, por la sistematización mental de los conocimientos cotidianos que vienen del conglomerado social y cultural».²

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, REPÚBLICA DE ECUADOR (2007): *Diseño curricular de la Licenciatura en Gestión Pública*. Quito: Universidad de Cuenca.

Las culturas indígenas, por siglos, han desarrollado una serie de conocimientos que se han concentrado en los hombres más sabios de su cultura, que viven, sienten y aman su cosmovisión, entendida ésta como una forma particular de ver el mundo con relación a la naturaleza, al hombre y a lo trascendente. Es importante que el educando tenga la posibilidad de encontrarse con sus raíces y -encontrándose con ellas- fortalezca su propia identidad personal y cultural

...uno de los aspectos fundamentales para que una cultura sea considerada como tal ha sido, y es, el fortalecimiento de la identidad de los pueblos. Desde esta óptica consideramos la interculturalidad como un proceso de convivencia humana, en una relación recíproca de valores sin perder la propia identidad.³

Diferentes culturas, diferentes propuestas

A través del Censo de Educación Indígena del año 2002, se pudo observar la situación en que se encuentran las escuelas, número de alumnos matriculados, porcentaje de retención, repitencia, formación del profesor indígena, entre otros.

En el año 2003, el MEC inició la implementación en las escuelas indígenas de propuestas pedagógicas diferenciadas, bilingües e interculturales, con el fin de mejorar el aprendizaje, fortalecer la cultura tradicional indígena y sus identidades étnicas, favoreciendo la participación de las comunidades indígenas en todo el proceso.

- La población indígena cuenta con 108.308 personas, son el 2% de la población total nacional.
- Esta población se reparte en 20 pueblos indígenas y 5 familias lingüísticas.
- Son más de 600 comunidades, el 92% está en la zona rural.
- El 45% de estas comunidades no cuenta con tierra propia.
- El nivel educativo, medido a través del promedio de años de estudio de la población de 15 años y más de edad, muestra que existe un contraste pronunciado entre la población nacional (8,0 años según la última Encuesta) y la población indígena, con un promedio de 3 años de estudio.
- El analfabetismo en la población nacional es del 5,4%, mientras que entre la población indígena llega al 40%; es decir, es casi 8 veces mayor.
- Son un poco más de 300 instituciones educativas indígenas.

³ RAMÍREZ y otros (2004): *Kallari Yachaypak Paktayachay*. Quito: Editorial Santa Rita.

- Solo el 3% de las instituciones educativas indígenas cuenta con Educación Media, que corresponde a los pueblos Aché, Ava-Guaraní, Maká, Nivaclé, Guaraní Occidental.
- De aproximadamente 900 docentes que trabajan en escuelas indígenas, el 58% son miembros de un pueblo indígena, mayoritariamente varones (66%).
- 3 de cada 10 docentes cuentan solamente con Educación Escolar Básica, 2 de ellos han manifestado haber alcanzado el Grado Universitario.

A partir de esta situación de la educación indígena en Paraguay, podemos preguntarnos ¿cuál será la oferta educativa pertinente para los pueblos indígenas?

De esta pregunta se desprenden los siguientes desafíos asumidos por la Dirección General de Educación Indígena:

- a) Facilitar, fortalecer y asegurar los procesos educativos y la transmisión de los conocimientos de los pueblos indígenas, incluyendo en los currículum, programas y materiales didácticos, los saberes, visiones, derechos territoriales, historias y proyectos de vida de los pueblos indígenas.
- b) Fortalecer una Educación Escolar específica y diferenciada, potenciando la identidad, respetando la cultura y normas comunitarias en lo que se refiere a:
 - contenidos curriculares, calendarios, pedagogías y evaluación adecuada a la realidad sociocultural de cada pueblo;
 - materiales didácticos para la enseñanza bilingüe y/o multilingüe, elaborados en la propia comunidad indígena con contenidos pertinentes a las especificidades socioculturales de los diferentes pueblos;
 - la construcción de espacios educativos con características de cada pueblo indígena;
- c) Articular los dos sistemas de enseñanza, nacional e indígena, cada uno con sus lógicas específicas, operativas, políticas, pedagógicas y lingüísticas, fomentando la interculturalidad.
- d) Garantizar a los pueblos indígenas el acceso a los conocimientos y normas de funcionamiento de la sociedad nacional, para la defensa de sus intereses y la participación plena en la misma, en igualdad de condiciones en cuanto a pueblos con diferentes culturas.
- e) Asegurar el funcionamiento en las instituciones educativas de los niveles de Educación Inicial, Escolar Básica y Media, con contenidos y pedagogías propias, así como el uso de la lengua materna.

- f) Impulsar que, en todas las instituciones educativas indígenas, la enseñanza se inicie en lengua materna, continuando en los grados y cursos superiores; y, como segunda lengua, se elegirá una de las dos oficiales, que se incorporará a partir del grado que las comunidades indígenas decidan.

Esta realidad de las comunidades indígenas y los desafíos asumidos por la DGEI nos obliga a confrontarnos con el concepto de diversidad. Este concepto puede ser abordado desde dos perspectivas: una primera, como obstáculo a una política educativa que busca la uniformidad y la homogeneidad; y otra, como riqueza, buscando la valoración de la diversidad como fuente de aprendizaje. ¿Cómo garantizar y construir una educación respetando la cultura? Hablamos hoy de una propuesta etnoeducación, que contemple la cosmovisión de los pueblos indígenas, los saberes milenarios, teniendo en cuenta que los indígenas son previos al Estado, al proceso de colonización.

Esta idea no puede negar las largas historias de colonización y discriminación de los pueblos indígenas. No podemos construir una propuesta de interculturalidad sin tener en cuenta las relaciones de poder, la posición desigual de las culturas y el deseo de modificarla. En América latina, los juegos de poder se inscriben dentro de la historia colonial en donde se origina una estructura de pensamiento. El «ser» indígena y la relación colonial, se reproduce en la dimensión ideológica, epistemológica y cultural. Muchos de ellos no quieren valorar su idioma y tradición porque, a partir del pensamiento colonial, el indígena era el peor, el sucio, el que no sirve.

En este sentido, a través de los movimientos sociales, se busca una apertura de espacio democrático que sólo puede ser reivindicado a través de la educación, dado que los indígenas no tienen el poder político ni el económico.

En relación a las diferentes acepciones de una propuesta de educación intercultural podemos señalar:

1. Que, primero, será en base a las **lenguas**, que es una problemática central en Paraguay.
2. Lo segundo es que debe fortalecer la **identidad cultural** de cada una de las culturas originarias del pueblo paraguayo.
3. Lo tercero es que debe fortalecer la **sabiduría** que se pueda desarrollar, además de sistematizar y organizar los conocimientos de cada una de las culturas
4. Lo cuarto es poder conservar la **biodiversidad** que existe en nuestros territorios.

5. Finalmente la **espiritualidad**, que tengamos una visión de respeto a este aspecto de nuestros líderes religiosos y potenciar esa religiosidad.

De esta forma, para construir este modelo educativo, hay dos preguntas centrales:

- ¿Qué tipo de sociedad paraguaya queremos? Esta es una pregunta fundamental para la construcción de un modelo pedagógico. Si no tenemos esa visión, simplemente se desarrolla clases y nada más. ¿Queremos construir **una sociedad intercultural**?, donde se fortalezca la identidad, se respete las distintas identidades. ¿Queremos un país multilingüe?, que no sea solamente guaraní y castellano, sino que también sea de las otras lenguas. Entonces, debemos hacer del currículum un modelo que valora el desarrollo de nuestras lenguas. ¿Queremos una sociedad identificada con su propia cultura, vestimenta, historia, arte, tradiciones, ritos, festividades? Una sociedad del conocimiento que fortalezca los saberes propios y sus interrelaciones con otros saberes.
- Las otras preguntas que debemos contestar dentro de un modelo pedagógico y dentro de un currículum son: ¿qué tipo de ser humano queremos formar?, ¿cómo nos vemos de aquí a 20 años? Una persona que valore la diversidad cultural y su cultura nacional, que valore la diversidad de los pueblos de la cultura del país, que conozca la diversidad cultural, la diversidad también del pueblo no indígena. ¿Cómo se construye la unidad nacional, los que estamos cobijados bajo la bandera paraguaya? Una persona que tenga competencia lingüística en su propia lengua, en lengua de relación intercultural, guaraní-castellano y en lenguas extranjeras. Un niño, un joven que cuide el medio ambiente, la biodiversidad, que posibilite soluciones ecológicas y que también se oriente a la productividad.

Analizando las experiencias de la Región, podemos observar diferentes conceptos que sustentan las Políticas Educativas para las comunidades indígenas:

Enfoque asimilista: se basa en el hecho que los grupos dominantes quieren que todos los que no pertenecen a «su cultura (dominante)» sean asimilados. En esta perspectiva, los procesos de civilización se originaron a través de las religiones, los Ministerios de Educación y otros sistemas que obligaban de una u otra manera a conformarse con una lengua, una cultura y un Estado.

Enfoque integracionista: parte de la visión que los grupos indígenas y grupos minoritarios han sido excluidos de la producción, de la economía, del acceso a la salud y a la educación, etc. Para eso, era necesario integrarlos. Este enfoque encontró muchas trabas en su implementación: existe un vacío académico para

definir la diversidad o interculturalidad, y metodológico para explicar cómo implementar estas políticas integracionistas. En muchos casos, fue rechazado por algunos grupos, o reducido a un instrumento de asimilación.

Enfoque plurinacionalista: se reconoce que el país cuenta con una diversidad de «naciones» y que, para enfrentarlas, no sirve adaptar los modelos existentes, sino que es necesaria una construcción propia, un cambio de paradigmas, un proceso de descolonización. No sólo se trata del rechazo del pensamiento de la época colonial, sino también de la forma de actuar que se generó a lo que es «ser indígena». Si el sistema produjo eso por mucho tiempo, el planteamiento que se está haciendo ahora es el siguiente: ¿cómo descolonizar ese pensamiento, esa mentalidad que ha sido arraigada y reproducida por mucho tiempo?

¿Qué conceptos queremos utilizar en Paraguay: plurilingüe, intercultural, plurinacional...? Tenemos que seguir profundizando este debate y definir con cuál nos quedaremos para enfocar nuestra propuesta.

La educación y la cosmovisión de los pueblos indígenas

El principio fundamental del pensamiento indígena es que, desde su cosmovisión, siempre hay una constante, la cual es el amor a la tierra, el carácter sagrado de la naturaleza del Universo. Este principio es el inicio de una educación holística.

¿Cómo, entonces, transformar este pensamiento en una propuesta educativa o «pedagogizar la interculturalidad», dado que la interculturalidad es una relación de poder?

La educación intercultural es una propuesta de mejorar la autoestima del niño, de articular otras didácticas en aula y de incorporar a la familia en el proceso educativo.

Este proyecto se integra contemplando lo mejor de la pedagogía occidental, respetando los ritmos de aprendizaje, donde se evalúa el dominio del conocimiento y su puesta en práctica en la vida real. Rescata propuestas importantes como el constructivismo, los aprendizajes significativos, la neuropedagogía, todas éstas apuntan a la flexibilidad del currículum.

Debe tener en cuenta también las nuevas culturas evaluativas. La evaluación es aquí más descriptiva que cuantitativa, centrada en valores de reciprocidad. Con certeza se pueden vincular estos aspectos a un logro significativo, la **no repitencia** y con resultados cualitativos: hoy por hoy se incorpora a los pueblos indígenas a la universidad y que los mismos llegaran posteriormente profesionales a sus comunidades.

El concepto de tiempo y espacio educativo es más que un aula, que una escuela. El espacio educativo para una comunidad indígena es el espacio comunitario.

Por ejemplo, el modelo de educación indígena ecuatoriano valora:

- El tiempo de receso donde los niños no están en contacto con los docentes.
- El tiempo de las «vacaciones» cuando el niño está con su familia y su comunidad y a la vuelta comparte en la escuela todo lo aprendido.
- La importancia de los saberes ancestrales que se articulen con la propuesta curricular.
- La lengua hablada por una familia o comunidad como esencia de la forma de vivir y pensar de un pueblo.

Todos estos espacios y situaciones son también un tiempo donde siguen aprendiendo.

«No se puede hacer Educación Intercultural Bilingüe sin territorio, siendo extraño en una tierra».⁴ Es necesario pasar de una propuesta educativa donde el objetivo está centrado en la persona, en este caso, el niño, a un modelo donde el centro es el medio ambiente y la naturaleza. La pedagogía indígena es integral, es una visión holística.

El conocimiento tradicional es abundante y requiere que se investigue

El objetivo de nuestro trabajo se centra hacia la construcción participativa del currículum de educación de los pueblos indígenas del Paraguay. Además, una vez instalada esta prioridad, potenciar su inserción en este proceso como principales creadores y usuarios del producto de esta construcción.

Desde este desafío se consideró fundamental ir dotándolos de herramientas para que cada integrante de las comunidades se convierta en investigador preocupado de plantear sus temas y preocupaciones. Se parte de la experiencia ecuatoriana y del camino que cada pueblo tiene andado.

Para eso, es fundamental recoger por escrito todo lo referente a las distintas culturas, romper con los esquemas que llevan a creer que la ciencia o la investigación están vedadas a la gente que se mueve en un modelo diferente al de la cultura occidental.

⁴ Jaime Gallas, Director Regional de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador.

El docente debe de ser un investigador de su propia realidad, preocupado del rescate de estos saberes y de articularlos con su Plan de Estudio. Nuestro proyecto debe contemplar también equipos de docentes que construyan y elaboren los materiales didácticos.

Esta propuesta no podemos solo instalarla a partir de talleres o seminarios puntuales con docentes, no podemos reducirla a la elaboración de uno o dos materiales por cada pueblo. Debemos pensar en grande y hablar de un Sistema de Formación Docente Indígena, introducirnos en un desafío superior a lo que asumimos hasta ahora.

De esto se desprende también la necesidad de que todos los integrantes de las comunidades, fundamentalmente los educadores, se conviertan en investigadores. Éste fue nuestro propósito. Estas investigaciones tienen que centrarse en algún objeto de estudio o en algún tema concreto. Y a este objeto lo llamaremos **conocimiento colectivo**, por todo lo que se mencionó antes, acerca de los conocimientos que mantuvieron y mantienen vivos a los pueblos, que no son conocimientos de tal o tal persona que los rescata, sino que son de todo un pueblo y de una cultura. Vienen desde hace miles y miles de años. Los conocimientos colectivos son **producto de una comunidad, de un ser social**. Por ejemplo, para los sistemas de medicina tradicional y el conocimiento de las plantas y de sus poderes curativos. ¿Quién inventó eso? Nadie puede adjudicárselo, son conocimientos de toda la comunidad que muchas empresas farmacéuticas multinacionales quieren ahora patentar a su nombre.

Un ejemplo milenario es la lengua que hablamos: una lengua no nace de la noche a la mañana. Mientras las culturas estén más aisladas, habrá lo que se llama **protolenguas** o **lenguas originarias**. Cuando están en contacto con otras culturas, hay más posibilidades que se vaya perdiendo esta lengua.

Generalmente, las investigaciones que se han hecho fueron en el campo de la antropología y la lingüística. Sin embargo, para lograr lo que nos proponemos aquí, debemos abarcar todo: arquitectura, astronomía, medicina, economía, de tal manera que no limitemos nuestros conocimientos culturales. Existen sistemas de derecho propios a las culturas indígenas que tienen que ver con la administración de la justicia, además de sistemas de comunicación, basados en códigos comunicativos, signos y símbolos. Cada pueblo indígena desarrolló sus tecnologías propias para la pesca, cacería, la producción y conservación de alimentos, etc. Debemos entender que tecnología no viene solo de la cultura occidental. Para eso debemos de aclarar el significado de la palabra *tecnología*: es la aplicación de los conocimientos a la realidad a través de instrumentos materiales.

Para cocinar, usamos ollas, fuego. Saber hacer y usarlo, es tecnología.

Hacia la construcción de una práctica de investigación intercultural

En Paraguay debemos conformar una **comunidad científica intercultural**. Estará compuesta por sabios, líderes religiosos, investigadores, técnicos en algunas ramas y equipos multidisciplinarios para trabajar.

Para iniciar este proceso, se capacitó a varios equipos⁵ compuestos de docentes indígenas y técnicos de la DGEI. La metodología de esta propuesta de investigación está desarrollada en un manual.⁶

Esta metodología contempla diferentes etapas:

1. La primera es **describir la realidad**. Solo observar y describir lo que se ve. No estamos para inventar nada, sólo registrar lo que vemos. Por ejemplo, si nuestra intención es encargarnos de la cacería, escribiremos desde la hora en que se levanta, los rituales previos que se hacen, qué armas se utilizan, su estado de ánimo... No hace falta complicarse con marcos teóricos o hipótesis. Lo que hacemos en este punto es escribir la realidad.
2. La segunda es de crear **teorías** sobre esta realidad.
3. La tercera es de **comprobar** estos conocimientos en la comunidad.
4. La última es una **perspectiva práctica**, los resultados de la investigación deben transformarse en recursos didácticos para el niño o niña. Por ejemplo, si nos concentramos en la cacería, hagamos maquetas de trampas para enseñarles el método que utilizamos. Si pretendemos detenernos en la cocina típica, hagamos recetas y enseñemos a los niños a cocinar.

En cuanto a los temas que pueden ser objeto de investigación son muchos: calendarios culturales, fiesta de iniciación, signos y símbolos de la comunicación, pintura, juegos ancestrales, la cacería, ritos, uso de plantas medicinales, el rol de la mujer en la cultura, instrumentos musicales.

⁵ La idea inicial era de formar equipos de investigadores académicos e indígenas. Se pretendió formar 15 personas (5 universitarios, 5 técnicos del MEC y 5 indígenas) divididos en 5 equipos que representen las 5 familias lingüísticas. Durante el desarrollo de los seminarios, los participantes plantearon la necesidad de ampliar la propuesta a representantes de los diferentes pueblos, y la cantidad de investigadores subió a más de 60 personas.

⁶ RAMÍREZ A. y DEMELENNE, Dominique (2010): *Manual de investigación intercultural*. Asunción, Paraguay: DGEI MEC – UNICEF.

A diferencia de la investigación «científica», el marco explicativo de la investigación intercultural se centra, a la vez, o en articulación con el marco teórico, o en el desarrollo de la cosmovisión del pueblo investigado. Lo que explica y da sentido en lo observado es la cosmovisión.

Al hablar de cosmovisión nos referimos a una forma particular de pensar, de sentir y de amar el mundo de donde venimos. Tiene su razón de ser en la relación, que se establece entre 3 elementos:

1. Lo trascendente
2. El ser humano
3. La naturaleza

Para poner inicio a nuestras investigaciones, pedimos a cada participante realizar un dibujo que contemple la cosmovisión de su cultura. Este trabajo fue presentado y explicado luego en plenaria. La finalidad de este ejercicio fue encontrarse con su identidad cultural. Identificar cuáles son los dioses que le rodean, encontrarse con uno mismo. Por eso se ha de dibujar no sólo la cosmovisión colectiva, sino que también la individual, aquella que la ha construido cada quien de acuerdo a su historia, a su experiencia de vida.

Ejemplos de cosmovisiones presentadas:

- **Parcialidad Mbyá de Caazapá.** Día y noche. El norte, sur, este y oeste. El verano es la época en donde aparecen las parcelas del cultivo, las aberturas de éstas se deben poner al norte para que no ataque el viento sur. De día nos sentamos en sillas tomando *tereré* con remedios refrescantes. Una mariposa azul en la casa significa que vendrá una visita. De noche, cuando hay luna nueva, no hay que cortar los árboles. De noche se sale de pesca porque se dice que en ese momento *okaruve la pira*.
- Para el **pueblo Ayoreo**, el cerro León era un monte sagrado. La diosa Asojné era una bella doncella con mucho poder de beneficiar o castigar a quienes cumplían o no con ella. A los que se portaban bien, les otorgaba buena cosecha.
- En la **cultura rural** tradicional, cuando un niño o niña nace, a los siete días de nacido se le saca por primera vez de la casa envuelto en un paño rojo. Mientras sale y recorre, la casa se limpia y se higieniza completamente, para que al bebé no le tome ninguna enfermedad. Representa una protección.

Otra característica de la investigación intercultural es la que se realiza en la lengua de cada comunidad y los resultados se presentan en forma bilingüe. Como ejemplo, presentamos la introducción del trabajo realizado por César Benítez Jara, en su investigación «Historia del pueblo Qom».

INTRODUCCIÓN

Es un honor presentarles este material que habla de la cultura Qom, que anteriormente los españoles la denominaban «Guaicurúes», quienes ocupaban gran parte del territorio chaqueño.

Según la historia de la cultura blanca, editadas en sus multicolores libros, estos Guaicurúes eran saqueadores, nómadas, también secuestraban mujeres de otros pueblos, se vengaban entre familias. No trabajaban la agricultura, pero apeteían de ella. Utilizando el término actual, que, por supuesto, en lugar de pronunciar la palabra saqueo en estos tiempos, lo conocemos como los famosos asaltos. Pero viendo desde la perspectiva de los propios miembros de esta cultura Qom, veremos que formaban parte del centro y bajo Chaco, que por razones de aprovechamiento de la naturaleza se proveía de alimentos necesarios y que los mismos se terminaban de un periodo a otro, tuvieron que trasladarse a lugares diferentes, hasta llegado el momento de instalarse definitivamente en un lugar que actualmente conocemos como comunidades indígenas.

En todo este proceso, los principales protagonistas fueron los líderes o caciques de distintas generaciones, en donde la riqueza de la cultura se ha venido transmitiendo de generación en generación, y porqué no mencionarlo, entre ellas tenemos el idioma, las costumbres, los conocimientos en medicina, arte y música, educación, liderazgo, mujeres organizadas, jóvenes, entre otros.

Todo esto nos demuestra que el verdadero contenido de historia de los Qom lo tenemos en ellos mismos, que la gloria la hacen ellos mismos, que las desgracias y el intento de exterminio de la cultura provienen de las lanzas del imperio racista descendiente de los llamados descubridores y conquistadores españoles. A partir de ahora, veremos una historia Qom que ha salido de la eterna oscuridad con sus verdades.

¡Que lo disfruten!

NAÏEMAXATTAPEC

Jamitchigui qami jachaanaló nede huetaaÿe Qom lataxac che Caellaye quesom nahuo' huesa' me laqtaqa LASHE' ÿaÿaxata'pe qoÿenapegalo «Guaicurúes» ÿematteda' co'llaye cajlec alhua nenaxa.

Etapega no' lataxac Doqshee' ÿachedalec nede ÿalega' lolaxat enahua Guaicurúes etapega huotaanaxaeqa jaq quigaxaeqa, qata'en ÿecache' hualo 'alol no' chegappi laÿe, ÿecheeteneque llaqapi ÿacone' hualo, ja'denataxa' qale' jaqdanaxa'ta'en noqpitada eete'dac Dalaxata cam, tacheeña loga' dalaxaata eda naqtac che co'llaye aÿahua'ton no' ncachaxac.

Ta'en mejnaqtac nahuo' Qomlashe' lataxaa' taqta cata no' alhua ÿematteda' che lolac qopitaxadapec huo'o nallec nenaza qalota jaq naq joote pal sheeÿac qataq ÿootaq nequie'naxa lÿa, (quigaxaeqa), ÿa'ta'a che ÿevitteda naÿemaxyteñe lenaxat Qom Lma' Naÿe jahua'tonaq.

Enahuac no'na jecta chegoqheeña Shegaxau'Nataala'te ÿalega'Qadapiye hua'au' huatedeguet no' nsallaxa janoic jaq macheÿeñe enahuac enahuac janacta, eyehua huau' Qadapiye qaeccu taq joxottapiñe ndata axat ÿajito' qaÿahuatton jaq huetaye maeche qadaqtac, qadataxac jaq nayajnecc tannanaxat Qom maeche lata' laÿajnecc lalamaxashet, jaq nalac, apaeaxat, ataxala' 'alol lapoÿa', nsoxoye enahuac.

Enahuac qo'mi oqtoxo' che eesasa che qo'mi Qom ñesosoqta'a maeche qadataxac isoosoqta'a huahuoo ñaqshenaq Qo'mi ÿeshepanaqche jaq shetaeque pal naqshee' no' maeche qadataxac jaq qo'mi jaqaÿasaedee'qahuem damaasoxota'pe ÿelagaxat no Qom jaq lenqa'te ÿechemaxatedeguet ÿaqto' nlemaxat no' shegappi lataxa' huojtaq ÿooÿaqche' nahuo' huesa' me laqtaqa lashe'.

Jaq naÿe loxoguet Qom lataxac chegaqaÿe napalñe jaq naÿe maq yoxolec che esasa.

Qa'huamaqcheeñe
qa'viche no' maeche qo'mi
Qom qadataxac.

Conclusiones

A partir de esta experiencia que involucró a más de 60 docentes y técnicos de la DGEI, pudimos comprobar el interés y la pertinencia de construir una propuesta curricular a partir de las ciencias y conocimientos de los pueblos indígenas del Paraguay.

La propuesta metodológica desarrollada demostró la factibilidad de llevar adelante esta propuesta. En menos de seis meses de trabajo de campo, recibimos más de veinte trabajos de investigaciones sobre diferentes pueblos y comunidades.

El manual de investigación intercultural editado permite instalar esta práctica en los Programas de Formación Docente y, de esta forma, cumplir con una idea que no es específica a la Educación Indígena de contar con docentes investigadores, capaces de implementar propuestas pertinentes y relevantes al contexto de sus alumnos.

La calidad de las primeras investigaciones editadas confirma la importancia de estos recursos didácticos, no solo para las escuelas de las diferentes culturas investigadas, sino también, para las otras instituciones educativas del país, donde poco se sabe y se enseña sobre las ciencias y conocimientos indígenas, que son parte de la riqueza de la nación paraguaya.

Ahora es necesario fortalecer esta experiencia: (i) creando y equipando pequeños centros de investigaciones interculturales en diferentes puntos del país, (ii) liberando tiempo para las 5 personas que actuaron de coordinadores de investigación durante esta primera fase para liderar estos centros, (iii) instalando en la DGEI en coordinación con el CIEE del MEC una Dirección de Investigación que fomenta la realización de otras investigaciones, (iv) diseñar un sistema de formación de docentes que incentive este tipo de práctica, pero también el uso de los materiales producidos, (v) lo que implica profundizar el diseño de una propuesta curricular integrando estos nuevos conocimientos, (vi) contar con un equipo de edición de los materiales dentro de la DGEI (este equipo debería incluir a recursos humanos indígenas para respetar los códigos culturales específicos a estas culturas).

A partir de la producción de investigaciones en diferentes pueblos indígenas y países, existe la propuesta real de tener una biblioteca virtual de conocimientos colectivos interculturales, desde un *software* libre, para lo cual se ha considerado armar una red de conocimientos colectivos interculturales entre los países y los continentes, de tal manera que se comparta información sobre las culturas originarias del mundo.

También es necesario proteger nuestros conocimientos colectivos interculturales a través de una Declaración de Propiedad Intelectual Colectiva por parte de la Organización Mundial de Propiedad Colectiva de las Naciones Unidas. Por otra parte, cada país deberá organizar, dentro de sus constituciones y leyes, la protección al conocimiento colectivo intercultural.

Lista de las investigaciones realizadas durante la primera fase del proyecto (noviembre 2009–junio 2010)

Autor/a	Título
Eugen Amadeus Benz	Alimentos del pueblo Ayoreo
Julia Isabel Gómez Giménez	Fiesta de iniciación de los jóvenes del pueblo Nivaclé
Raquel Fleitas González	Instrumentos musicales del pueblo Nivaclé
Cristina Ramírez Ramírez	Juegos tradicionales de niños y niñas del pueblo Guaraní Ñandeva
Félix Ramírez Flores	Juegos tradicionales Nivaclé
César Benítez Jara	Historia del Pueblo Qom
Delia Edith Gauto González	Creación del ser humano Qom
Eliseo Ozuna Caballero	La mujer desobediente, ante la diosa de la miel
Ivonne Gaona	Percepción sobre la alfabetización de personas adultas del pueblo Qom
Luz Marina Palacios, Aníbal López, Elvio Cabañas	Los juegos Enxet Sur
Augusto Aquino	La pesca en el pueblo Mbyá Guaraní
María Principalli de Quevedo	Pueblo Sanapaná
Miriam Ortíz de Sotelo	Médicos naturales de la cultura Mbyá Guaraní
Marta Segovia Orué	Plantas medicinales de la cultura Mbyá Guaraní
María Teresa Díaz y Nazario Oliveira	Mitã Karai «Mboery Ñemboery»
Marcelino Aponte	La agricultura de los pueblos Avá-Guaraní
Rosana Elisabeth Carema Fernandez	Elaboración de los instrumentos musicales del Aretë Guasu
Alba Duarte	Arte sagrado de la cultura Avá-Guaraní
Edith Fulvia Maidana Arévalos	Historia costumbre, cultura y vivencia Mbyá Guaraní de la comunidad indígena Santa Teresa

Bibliografía

- ECUADOR. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2007): *Diseño curricular de la Licenciatura en Gestión Pública*. Quito: Universidad de Cuenca.
- RAMÍREZ y otros (2004): *Kallari Yachaypak Paktayachay*. Quito: Editorial Santa Rita.
- RAMÍREZ, A. y DEMELENNE, Dominique (2010): *Manual de investigación intercultural*. Asunción, Paraguay: DGEI, MEC–UNICEF.
- BENITEZ, C. (2010): *Historia del pueblo Qom, colección ciencias y conocimientos de los pueblos indígenas del Paraguay*. Asunción: MEC-UNICEF.

■ Educación Rural: niveles de conflicto

Ramiro Domínguez*

Se ha dicho mucho –aunque no lo bastante– acerca de los perfiles peculiares que acusa la educación rural del Paraguay. Es un tema tentador y que admite múltiples puntos de focalización, sin excluir los ensayos de interpretación ideológicos.

A continuación, proponemos algunos niveles de problematización que, decididamente, no han sido considerados con detenimiento cada vez que se alude a los endémicos males de nuestra educación de campaña. Nos parece, además, que hay evidente ventaja en aplicar en dicho universo los supuestos teóricos de las Ciencias de la comunicación porque, al fin de cuentas, en toda educación se trata de: comunicar mensajes y de transmitir contenidos de cultura, que en diacronía aparecen como la tradición de un pueblo o de una nación.

En tal sentido, surgen ciertas áreas del sistema como permanentes niveles de conflicto, sin que pretendamos de momento adelantar hipótesis sobre la prioridad o concentración –en líneas de causas y efectos– de las mismas. Tal vez todas enfatizan la inconveniencia de considerar al Paraguay –demográfica y culturalmente– como un todo homogéneo; además del riesgo de proyectar desde la Capital, Asunción, un macrosistema pedagógico uniforme para imponerlo en todo el país.

* Graduado en Derecho y Ciencias sociales de la Universidad Nacional de Asunción. Miembro fundador del Centro de Estudios Antropológicos. Docente universitario en la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” y en la Universidad Nacional de Asunción. Miembro del Consejo Asesor de Reforma Educativa, de la Comisión Nacional de Bilingüismo y de la Red de Cooperación Intercultural Multilingüe. Autor de varios estudios sobre aspectos de la cultura, la lengua y la educación en Paraguay.

El unitarismo

Un presupuesto utópico que convendría revisar en lo que concierne a educación, es la definición política de nuestro país como república unitaria. Colocados aparentemente nuestros primeros Convencionales en el dilema de optar por federalismo –que en el Río de la Plata tenía viejas connotaciones virreinales–, o unitarismo, se prefirió, en bien o en mal, la segunda fórmula; aunque como en el caso de república, no se estaba lejos de una declaración de deseos a la que se adhería con apasionamiento jacobino y escaso fundamento realista.

Si en otros enunciados de nuestro ideario independentista campean postulados del proyecto constitucional norteamericano, aquí primaba la seducción del radicalismo francés; con todo lo que éste difería como paradigma del contexto hispanoamericano y paraguayo. Circunscribiendo sus implicancias únicamente al campo de la educación, tenemos el consabido estribillo de la «educación igualitaria y uniforme», que se levanta como castillo de naipes sobre el presupuesto falso de una nación culturalmente ya plasmada, con pautas y valores ampliamente difundidos y asimilados a lo largo y a lo ancho de su territorio, y un idioma que en el mismo contexto tenga circulación universal. Pero, si esta utopía puede ser aceptada con ciertos reparos en la misma Francia, aquí en Paraguay sus presupuestos teóricos se derrumban estrepitosamente ante cualquier atisbo de realidad. Podría alegarse, en descargo, que otro tanto acontece en los demás países de Latinoamérica, en los que la devoción alineada por lo occidental y europeo llevó a idénticas posiciones aberrantes. Pero, mientras que en otros pueblos del continente el proceso mercantilista preindustrial afirmó la supremacía de una clase urbana, con su lengua y sus módulos culturales europeos que alentaban una política de espaldas al contexto indígena y rural, muy otro ha de ser el caso de Paraguay, donde el proceso de urbanización no ha roto aún sus perfiles de país marcadamente rural, donde las grandes masas campesinas se asoman tímidamente a una economía de mercado, y donde el idioma de los conquistadores –consecuentemente–, en vez de ganar terreno, pierde su nitidez y fuerza expansiva en múltiples formas de hibridismo que hacen pensar en una tercera lengua, por cierto, en vías de plasmación.

Esto de apoyarse en esquemas de realidad que no son sino un bello sueño, lleva forzosamente a una petición de principio: como adherimos a los postulados de una educación democrática, en la que los fines y objetivos de la *paideia* nacional son excogitados por el pueblo, y con miras a diseñar un sistema coherente y homogéneo, alguien asume auguralmente la voz del pueblo –o pretende interpretar las aspiraciones y metas de las bases– para proponerles luego sus personales esquemas. El resultado: los planes y programas que se suceden con regularidad de epidemias que no permean hasta los estratos mayoritarios –en especial de extracción rural– porque constituyen «un cuerpo extraño» a su universo de valores. Mayor ironía, si, al medir por igual contextos distintos,

se presume que en Paraguay el 62,4% de la población rural ha de asimilar las pautas culturoolingüísticas del 37,6% de sus conglomerados urbanos.¹

El colonialismo

Hoy por hoy, ya está claro en América el rol asignado a la educación en los siglos de la colonia: fue, con la doctrina, el instrumento más eficaz para la reducción y pacificación de indios, sometiéndolos a condición de vasallos del Rey de España o de Portugal; o mejor de sus personeros o beneficiarios remotos del régimen de explotación y civilización en sus dominios coloniales.²

Educar, en tal sentido, era completar la obra del conquistador sustituyendo al caballo y el arcabuz por el catecismo y la cartilla de alfabetizar, y acelerando el proceso de transculturación, como transferencia de mitos y pautas culturales del occidente europeo (vid.: la España de la contrareforma y el Barroco), y la destitución de los valores autóctonos considerados de bárbaros e infieles.

En consecuencia, se opera una sustitución en la conciencia colectiva, autogenerada y autónoma y, por otra parte, de sumisión, dependencia y vicariedad. Frente al gringo, que «sabe» y «puede», el indio se descubre ignorante y sin fuerzas para volcar la situación. Así termina por aceptarse como simple objeto de la historia –historia del europeo depredador–, no como sujeto automotivado.

La historia es lo que ocurre «afuera»; lo que no les concierne. Aquí se vive a «des-tiempo»: *aiko jaikovo* –se arrastra un vivir que no hace historia–. Es el impersonal *teko rei* –ser sin objetivo ni motivo– de la mordaz sabiduría popular.

Una manera de ser «gente» es asumir la conciencia del conquistador, internalizando el *karai* y asumiendo su íntimo desprecio hacia el *ava*. El indio reducido desdobra su personalidad en «conquistador-y-conquistado». Descubre su ambigüedad y procura hacer méritos para nivelarse –cuando menos de ropas afuera– con el amo. Hacerse su pariente o compadre, en la clientela rural; o correligionario, en el esquema urbano. Pero le traicionan la piel y el lenguaje, que no acaban de «blanquearse», por lo que siempre es relegado a los suburbios de la cultura dominante. Y los periódicos alzamientos de indios que en la colonia volvían a los montes³ se repiten hoy en los

¹ cf., Censo de Población y Vivienda de 1972.

² SUSNIK, Branislava (1975): *El indio colonial del Paraguay*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.

³ SUSNIK, Branislava (1963): *Apuntes de Etnografía Paraguaya*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero (mimeografía).

contingentes de «desertores urbanos», que regresan a sus valles y lomas derrotados por la civilización que no les da cabida en su seno⁴.

En tal esquema, la educación es –para el indígena de ayer y el mestizo de ahora–, un proceso de asimilación y entrenamiento para ingresar a la cosmovisión del europeo; el trámite a la larga más eficaz para alcanzar consideración de persona humana; la vía de acceso a la sociedad de los nuevos señores de la tierra; no importa que en ella les atribuyan los roles más íntimos; al menos, se escapa al monte del *ava-saite* (indio salvaje) o más actualmente al de *koygua* (forma despectiva de nombrar a una persona que proviene de zonas rurales) con que se fustiga a quien no ha sabido incorporarse a la sociedad de los blancos.

No hay prueba de si, también aquí, tenía vigencia la caución que se le imponía en otros pueblos de América hispana para obtener el ingreso a los estudios superiores, de ser «hijo legítimo, limpio de mala raza [...] y de padres evidentemente escogidos». ⁵ Pero es muy probable que la misma estructura socioeconómica imperante bastasen en la provincia para discriminar sobre quienes tuvieran acceso al Colegio Seminario San Carlos. Con la democratización de la enseñanza, en el gobierno de Carlos A. López, bien pudiera ser que el con-sabido lema «Soy paraguayo porque sé leer», evocará aún en el subconsciente colectivo seculares fórmulas de transculturación, no destituidas por la Proclama de Independencia.

Sin entrar a enjuiciar sus objetivos, la educación era, pues, un proceso de civilización: pasar pautas urbanas al nativo y al mestizo del contexto rural. Solo que, mientras españoles y portugueses «trataron de transmitir esta cultura a los indígenas, en mayor o menor medida, el empeño no pudo cumplirse de modo asistemático, como lo había cumplido Roma en sus conquistas europeas [...] Grandes núcleos de población nativa quedaron fuera del alcance de la nueva cultura». ⁶ Por lo tanto, todos los planes oficiales en el continente han de vérselas con grandes masas campesinas, marginadas lingüística, cultural y económicamente, para quienes la educación escolar, textualmente, es un elemento desestructurante y alógeno para sus propias culturas.

La educación, en todo caso, fuera de matices metodológicos por los cuales se busca aliviar las dramáticas diferencias, no mira a integrar al hombre rural –colonizado en su propia tierra– a sus grupos de origen y reafirmarlos en sus ideas y creencias, sino a calificarlo para conchabarse en la empresa, extraña al poblado, e incorporarlo a una sociedad de consumo que lo fuerza constantemente a migrar, a desgajarse física y culturalmente de su comunidad.

⁴ cf. Censo de Población y Vivienda de 1962 y 1972.

⁵ GIL FORTUL, José: *Historia Constitucional de Venezuela*, t.j. ap. JIMÉNEZ GRULLÓN, Juan Isidro (1970): *La Problemática Universitaria Latinoamericana*. Santo Domingo.

⁶ ENRÍQUEZ UREÑA, Pedro (1947): *Historia de la Cultura en la América Hispánica*. México. F.C.E.

Por lo tanto, en vez de ser elemento aglutinante y que plasme la identidad de las masas populares, en América la escuela ha sido y, lamentablemente, sigue siendo el instrumento más acabado de desorientación y dependencia humana, al servicio de las minorías europeas, o del dueño de empresa, casi siempre impersonal y lejano.

Muchas veces se ha procedido con la intolerancia maniquea de quienes proponían tajantemente el falso dilema de «civilización o barbarie». Otras, se ha atemperado la fórmula, adhiriendo a los enunciados positivistas del Proceso Social del siglo XIX; o, más actualmente, la consigna parece identificarse con el nuevo concepto de *desarrollo*. Muy pocos han leído entre líneas el riesgo de reiterar bajo nombres nuevos, viejas consignas de dominación y despojo.⁷ Lo cierto es que la vuelta de cuatro siglos continuos aún sin autodefinirnos como *paideia* comunitaria y autónoma, seguimos aguardando de fuera los signos de nuestra propia identidad.

Bilingüismo

Hay que andar con cautela en esto de imputar todos los fracasos del sistema escolar al presunto bilingüismo de los paraguayos. Bilingüismo que, en todo caso, no se ha probado estadísticamente.⁸ Lo que presenta mayores visos de credibilidad es que entre los reducidos núcleos indígenas que aún perviven –no todos, categóricamente, guaraní parlante–, y lo que en ciertos estudios demográficos aparece bajo la denominación de «Asunción y resto urbano»⁹, con una caracterización lingüística hispano-parlante, que admite a su vez una gran escala de variables, se mueve la gran masa de la población campesina, prevaleciendo progresivamente sobre los núcleos urbanos¹⁰ y donde la lengua es –en su nivel de universo psicoverbal– un jerigonza que oscila en el magna de dos lenguas igualmente desestructuradas; no importa que el habla asuma circunstancialmente sesgos de mayor o menor pureza idiomática, optando por el castellano o el guaraní.¹¹ En el mismo proceso mental que evidencia el discurso, se constata el constante hibridismo, que destituye por igual los primitivos universos del castellano europeo y el guaraní autóctono. Sociológicamente, ésta y no otra, es la lengua de los paraguayos. Y esta tercera lengua¹² arrastra con-

⁷ cf. «Populorum Progressio».

⁸ cf., Documentos del Congreso «Familia, Infancia, y Juventud» Asunción (1971). *Implicancias Económicas y sociales del Crecimiento Poblacional Paraguayo*, I.D.I.A., Asunción (sin fecha). No se ha precisado en ellos qué parámetros se adoptaron para clasificar a los informantes por uno u otro grupo lingüístico.

⁹ cf. Ibídem «Familia, Infancia, y Juventud».

¹⁰ I.D.I.A., op. cit. p. 179.

¹¹ cf., RUBIN, Joan (1968): «Lenguaje y educación en Paraguay», en: *Suplemento Antropológico de la Revista del Ateneo Paraguayo*, volumen 3, N.º 1 y 2. Asunción.

¹² PLÁ, Josefina y MELIÀ, Bartomeu (1975): *Bilingüismo y tercera lengua en el Paraguay*. Asunción: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

siglo ideas y ángulos peculiares de mirar el mundo, que no son precisamente los del indio silvícola o los del «resto urbano», en más o en menos «occidentalizado». Por lo cual, no es aquí problema de «traducción», ni de enseñanza del español –lo mismo podría decirse del guaraní– como segunda lengua. Porque no se da un índice de permutabilidad semántica indefinido entre sus respectivos universos. Más bien, se trata de un enfoque sociolingüístico que refiere el idioma a los grupos humanos en que se plasma y circula una lengua.¹³ Mientras la población campesina vegete en una economía de subsistencia, en poblados rurales con anémicos índices de urbanización, el problema no será simplemente «traducir» la cartilla de alfabetización, sino realizar todo un ejercicio de «trasposición» y adecuación al contexto y a la mentalidad del alumno rural. Si no, éste seguirá viendo a la escuela como un elemento alógeno a su cultura, lo que en cifras estadísticas significa deserción y repitencia escolar.¹⁴

Comunicación sin retorno

De acuerdo a las modernas teorías de la comunicación, una comunidad es un grupo humano en el que todos aprenden y están enseñando, a su vez. Es decir, se opera en ella un constante proceso de comunicación a doble vía: se transmite experiencia y se recoge experiencia. Y es aquí donde cabe ubicar toda auténtica educación; en caso contrario, si en la comunidad algunos asumen permanentemente el oficio de enseñar y otros el de aceptar un contenido de enseñanza al que son ajenos, se tendrá indoctrinación, colonización cultural, propaganda ideológica, pero nunca educación. Precisamente, el común interés entre los miembros de un grupo humano es el que canaliza espontáneamente la comunicación y vuelve activo y permanente el aprendizaje.

Cuando, por otro lado, nuestro país concibe la educación como un macrosistema en el cual contenido y métodos son taxativamente determinados *a priori* de toda praxis educativa, está convalidando inadvertidamente atávicas inclinaciones de conquista y manipulación que han sido, en el caso nuestro, política inveterada en los siglos de la colonia. Cierto que ahora no tenemos al godo, imponiéndonos por la cruz y la espada sus propias

¹³ cf. Ley General de Educación del Perú... “que interpreta la Educación Bilingüe no como un mero sistema educativo para enseñar el castellano aprovechando las lenguas vernáculas, sino que define explícitamente que se trata de concebir la tarea como educación bilingüe y bicultural” (el subrayado es nuestro); ap. ESCOBAR, Alberto; MATOS MAR, José y ALBERTI, Gregorio (1975): *¿Perú, país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

¹⁴ cf., “Una de las causas para la repitencia escolar es la poca preocupación por parte de los padres en lo que concierne a la asistencia y continuidad escolar de sus hijos” en Congreso Nacional “Familia, Infancia, y Juventud” (documento final) Asunción (1971). Sin entrar a problematizar sobre la veracidad de este aserto, el caso no está en constatar un hecho, sino en indagar el porqué de su frecuencia. Tal vez, habría que sondear el impacto de la educación oficial en la psicología popular; lo mismo que los índices de funcionalidad en el medio rural de los contenidos de la enseñanza.

creencias; pero, en cada individuo con *ethos* urbanos e hispanoparlante, sigue latente una intransigente aparición del campesino, como objeto de conquista, incapaz de por sí mismo autoorientarse y con escaso poder de comunicarnos cosa alguna de valor.

Por tanto, el que educa asume inconscientemente el rol de conquistador, y una ley inflexible de educación parece empeñarse con el mismo celo que el Consejo de Indias, en la tutela de primitivos infieles que no han alcanzado aún uso de razón.

Por ahí, las falsas apreciaciones en cuanto a evolución y rendimiento escolar, que sustituyen la comunicación a doble vía por la cuantificación del contenido del mensaje «devuelto» por el alumno. Antes que apreciar el índice real de crecimiento personal –en dimensiones de madurez y creatividad–, se cae en un repertorio de fórmulas herméticas y contenidos canónicos que no admiten sustitución. Se ha de enseñar al campesino que Miguel de Cervantes operó la síntesis de la picaresca y la novela de caballerías en su *Quijote*, no importa que del siglo de oro español él no retenga sino algunos símbolos borrosos como las naves de Cristóbal Colón. Se lo ha de forzar a declinar los nombres latinos, cuyo significado castellano sigue siendo un logogrifo indescifrable para él mismo. Se ha de insistir en la trascendencia del Tratado de Viena y la Santa Alianza para el equilibrio hegemónico de la Europa moderna, mientras él persiste en una cosmovisión guaranítica que lo ubica en el ombligo del Universo. Se le adiestrará en hábitos de higiene en flamantes escuelas con baños de grifería relucientes con más menajes que espacio en el solero de su casa de estaqueo y paja, donde no hay más distribución interna que el *ogaguy-kotypy*, aunque a la vuelta de la escuela retorne a desaprender la lección, en el precario hábitat en que se abriga el numeroso y heterogéneo grupo familiar, cuya higiene personal se resuelve por el arroyo más cercano o el popular *je ho ñaname*. Más que medir en cuanto el mensaje de retorno, tal vez ayude más a una efectiva educación rural, cualificar el contenido de las respuestas en la evaluación, no tanto en los enunciados verbales, como en hábitos y actitudes. Particularmente, esto vale para las asignaturas humanísticas; pero, otro tanto, puede afirmarse en áreas de ciencias e, incluso, respecto a las variables en el adiestramiento del alumno.

Contenido

Presupuesto ineludible para realizarse la comunicación: el contenido del mensaje ha de corresponder por igual al contexto del comunicador (fuente) y del receptor. En caso contrario, la comunicación es imposible.¹⁵ Lo que precisamente, a lo largo de todo el discurso, venimos problematizando, en el caso de la educación rural en Paraguay.

¹⁵ CARPENTER, Edmund y McLUHAN, Marshall (1968): *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Ediciones de Cultura Popular.

La comunicación no solo está bloqueada, en tal respecto, por permanecer obstinadamente orientada a una sola vía (descarta el mensaje de retorno), sino que procesa un contenido (mensaje) inabarcable en el universo del receptor-alumno. Interpretando la educación como un esquema formal, en que no cuesta tanto la cristalización de la comunicación-aprendizaje como que cada uno de los pasos dialécticos sea observado estrictamente, se dosifica y determina el contenido curricular en los consabidos programas que, a su vez, provocan la oficialización del texto «canónico». Se proponen índices de evaluación y experiencias tipo que han de ser aplicados a toda la República. Creemos haber insistido lo suficiente para reiterar que no se trata aquí de «ablandar» el contenido de la comunicación para el contexto rural, sino mejor, literalmente, de sustituirlo; siendo una ardua tarea profetizar sobre el índice de porosidad de tal o cual grupo humano al mensaje estandarizado desde la Capital. Un enfoque más realístico podría discernir entre currículos que dan acceso a la educación superior y aquellos que sólo califican para el ingreso a carreras intermedias, con particular énfasis en la formación técnica, como respuesta a los condicionamientos del contexto rural. Nuevamente aquí es conveniente prevenir la presión que se constata en todos los confines del país por acceder a la formación universitaria y superior. Sin desconocer el derecho que tienen todos los habitantes de optar por la educación que juzguen conveniente a sus propios intereses y vocación, también está de parte del Estado de derecho –y el deber– de discernir las cualificaciones objetivas que condicionan la promoción en determinados cuadros profesionales. Si es peligroso propugnar una política de discriminación que condene a los jóvenes del interior a vegetar en un proletariado agrario, no es menos estimular una falsa emulación, que los lleve a todos a la universidad. También en esto parece operar un supuesto falso –que no es sino secuela de viejas alineaciones–, identificando la promoción social con las carreras superiores. Esta proletarización de la enseñanza universitaria redundará en menoscabo del mismo nivel profesional y genera a la larga mayores frustraciones, con alto grado de repitencia y desgranamiento a nivel superior.

Otro tanto para las determinaciones del año escolar, el calendario académico se elabora en base a los cálculos del tiempo hábil en los grupos urbanos. Siendo un país de economía agraria, habría que atender a los ciclos estacionales de las faenas agrícolas y, en todo caso, proponer más flexibilidad al curso lectivo. Caso contrario, se están añadiendo nuevos factores de disuasión a la población escolar, que deserta las aulas cada vez que las labores culturales o de cosecha y acarreo tienen plenamente ocupados a todos los miembros del grupo familiar.¹⁶

¹⁶ cf., «Rendimiento escolar en grupos rural y urbano»: memoria conjunta de licenciatura, mimeogr. (1972). Villarrica: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

Ambigüedad de roles en el docente

Ya habíamos aludido a la peculiar situación del docente, ubicado en tal sistema con duplicidad de roles; pues, a más de pasar contenidos codificados, ha de constituirse en pacificador y conquistador de indios, representando a la «civilización», a la que ha de incorporar a los últimos exponentes de la «barbarie» precolonial. No importa, en tal respecto, que asuma el papel consciente o inconsciente. Para un estudio crítico de la educación rural, el condicionamiento es el mismo. Pero, con el transcurso de los siglos, el esquema conquistador-conquistado se ha complicado todavía más, pues a la fecha el docente rural, ni por pureza de sangre ni por determinantes culturoolingüísticos, pertenece en pureza al grupo étnico hispano. Muy al revés, su extracción es raigalmente popular y mestiza, insistiendo en aquello de que en Paraguay el proceso de urbanización y castellanización no ha logrado afirmarse como en otras regiones de Hispanoamérica; por donde nuestro maestro de campaña ha de asumir en cierto modo el papel de «aprendiz de brujo», comunicando mensajes y pautas que él mismo está lejos de haber asimilado cabalmente.

Con ello se desfigura aún más, si cabe, el proceso de la comunicación-aprendizaje, ya que al maestro, privado de toda creatividad –sus experiencias personales no cuentan–, se lo instrumenta para procesar maquinalmente contenidos cuya función y significado le sobrepasan. Metido también él en un engranaje que lo digiere y lo cosifica, renuncia de antemano a cualquier intento de comprender y autodeterminarse, dejándose manipular por el sistema, que «piensa-por-él» y determina los objetivos de su pedagogía.

Este proceso formal que gira sobre su propio eje –ajeno al supuesto de que la comunicación es al fin de cuentas proceso interpersonal–, maestro y alumno son destituidos de cualquier nivel de decisión y arrojados a un juego de relaciones también formales, en donde enseñar es «exponer un capítulo de texto»; aprender, es conocer las mañas de cómo «rendir un examen». Se estudia «buscando el título»; y se «cubre la hora» en la docencia como suplir una pieza muerta en la maquinaria. No se evalúa el índice real –y por tanto, personal– de crecimiento, sino en cuanto el mensaje es memorizado por el alumno. No se califica a la persona del alumno en niveles de conocimiento reflexivo, aptitudes y destrezas, sino se califica el examen. No se atiende al mecanismo psicodinámico del lenguaje, sino se tildan las infracciones a una gramática intemporal y abstracta. En última instancia, no se trata de aprender o enseñar, sino de «pasar contenidos» y de «salvar» el curso, o de «repetir».¹⁷

¹⁷ «El plan de estudios oculto es siempre el mismo, independientemente de la escuela del lugar [...] No importa si el plan de estudios ha sido diseñado para enseñar los principios del fascismo, liberalismo, catolicismo o el socialismo [...] No importa si el maestro es autoritario o tolerante, si impone su propio credo o enseña a sus estudiantes a pensar por sí mismos. Lo que es importante es que los estudiantes aprendan que la educación es valiosa cuando es adquirida en la escuela o a través de un proceso de consumo graduado; que el grado de éxito que el individuo disfrutará en la sociedad depende de la cantidad de aprendizaje que el consume; y que el conocimiento acerca del mundo es más valioso que el conocimiento del mundo». ILLICH, Iván (1974): *En América latina, ¿para qué sirve la escuela?* México: Ed. Búsqueda.

Muy otra sería la actitud del maestro de campo si se le inculcara en él un sentimiento de confianza en sus propias aptitudes, estimulándolo a buscar, en una comunicación activa y a doble vía con sus alumnos –con quienes tiene tantos lazos de experiencias y creencias comunes– los instrumentos más apropiados y multiplicadores para su propia y auténtica educación.

Bibliografía

- CARPENTER, Edmund y McLUHAN, Marshall (1968): *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Ediciones de Cultura Popular.
- ENRÍQUEZ UREÑA, Pedro (1947): *Historia de la Cultura en la América Hispánica*. México: F.C.E.
- ESCOBAR, Alberto, MATOS MAR, José y ALBERTI, Gregorio (1975): *¿Perú, país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- JIMÉNEZ GRULLÓN, Juan Isidro (1970): *La Problemática Universitaria Latinoamericana*. Santo Domingo.
- ILLICH, Iván (1974): *En América latina, ¿para qué sirve la escuela?* México: Ed. Búsqueda.
- PARAGUAY. DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA, ENCUESTAS Y CENSOS (1962): *Censo de Población y Vivienda de 1962*. Asunción.
- PARAGUAY. DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA, ENCUESTAS Y CENSOS (1972): *Censo de Población y Vivienda de 1972*. Asunción.
- PLÁ, Josefina y MELLÀ, Bartomeu (1975): *Bilingüismo y tercera lengua en el Paraguay*. Asunción: Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”.
- RUBIN, Joan (1968): “Lenguaje y educación en Paraguay”, en: *Suplemento Antropológico de la Revista del Ateneo Paraguayo*, volumen 3, N.º 1 y 2. Asunción.
- SUSNIK, Branislava (1975): *El indio colonial del Paraguay*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.
- SUSNIK, Branislava (1963): *Apuntes de Etnografía Paraguaya*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero (mimeografía).

■ Los préstamos en la lengua guaraní

María Elvira Martínez de Campos*

Moñepyrũ

Ko tembiapo ohesa'yijose umi apañuai oguerúva guarani ñe'eme pe ñe'ëjoporuka.

Ñe'ëjoporukápe niko ojegeru ambue ñe'ëgui peteĩ térã hetave ñe'ë, ko'áva pa'úme maymavéva nunga ha'e umi ñe'ëndy opa araguáva rehegua.

Ko ñande ypykuéra ñe'ë, iñasáiva Paraguái javeve, ha ipyenda mbaretéva ko tetãme ha *Mercosur*-pe, oñembo'éva mbo'ehaópe ha ojepurúva avei oñembo'e haġua ambue kuaapy, maymavéva ñe'ëicha, oñeñe'éva tetã iñe'ekõivape, oipuru avei ñe'ë.

Umi ñe'ë oipurúva ou *castellano*-gui, áġa katu iporã jahechakuaa oĩ ñepyrũ guive oñondiveguarani ha *castellano*, oipurukáma ojupe ñe'ë. Añetehápe ymave pe ñe'ë jeporuka ipokã pokãve, ha katu áġa oñembo'évo ojasuru sororontema ñe'ë, oipaichagua *castellano*-gui ombyaíva térã ombotyáiva guarani.

Introducción

La propuesta del presente trabajo es analizar los resultados lingüísticos y sociales que ocasiona el fenómeno del préstamo lingüístico, entendido como el intercambio de elementos lingüísticos –generalmente de carácter léxico, aunque no siempre– entre dos grupos de habla o dos lenguas. En este sentido, la lengua guaraní, a pesar de su implantación demográfica y su creciente importancia social y cultural al lograr el estatuto legal de lengua oficial del Paraguay, ha sido tradicionalmente importadora de préstamos del español, si bien es cierto, en otras épocas no tan invasivos o agresivos como los actuales.

* Miembro de la Comisión Nacional de Bilingüismo (CNB).

Es importante señalar de todas maneras, que tanto en épocas pasadas como en la actual, los préstamos que ha recibido la lengua guaraní han constituido el resultado lingüístico de dos lenguas en contacto durante más de cuatro siglos.

Análisis de los préstamos en la lengua guaraní. Causas y efectos

El estudio del préstamo lingüístico, enfocado en el análisis de los efectos que producen los préstamos lingüísticos en el sistema de la lengua receptora, la lengua guaraní (en el caso del presente trabajo), no puede soslayar los condicionantes sociales del proceso. Convenimos con Uriel Weinreich¹, que ya en 1953 afirmaba que, para estudiar con éxito los nuevos desafíos que supone el análisis del contacto de lenguas, es necesario «un enfoque mixto o amplio lingüístico (estructural) y socio cultural». Es por ello que proponemos un análisis mixto, lingüístico y social, de la compleja realidad del préstamo, aplicado a la situación particular del guaraní.

Para iniciar la tarea, y como marco de la misma, revisaremos diferentes propuestas de clasificación tipológica del préstamo lingüístico:

- a) La de Bloomfield (1993: 78), se centra en los condicionantes sociales de los hechos de préstamo y tiene una orientación etnológica y próxima a la emergente sociolingüística.
- b) Las formalistas, que dan la impresión de centrarse únicamente en los datos lingüísticos, aunque el criterio principal del grado de modificación formal del modelo conlleva en sí mismo un claro enfoque sociolingüístico.
- c) Las clasificaciones del préstamo, en función del nivel lingüístico afectado, también tienen una orientación lingüística: tratan de analizar los efectos estructurales de los hechos de préstamo en todos los niveles o subsistemas (fónico, morfológico, léxico, semántico, sintáctico y fraseológico) de la lengua receptora.

Consideramos que estos modelos de clasificación deben ser aplicados al estudio de los préstamos que ha recibido y sigue recibiendo en forma indiscriminada la lengua guaraní, entendida siempre, por tanto, como sistema lingüístico receptor.

Por otra parte, es ineludible recordar lo señalado por Gómez Capuz (2004: 13), que a partir de mediados del siglo XX, los estudios sobre el préstamo lingüístico se han bifurcado

¹ Uriel Weinreich es el precursor de la innovación metodológica en el estudio del préstamo y la interferencia lingüística. Es considerado también como el padre de la moderna sociolingüística.

en dos direcciones, consideradas hoy como verdaderas «escuelas» o «tradiciones» (denominadas como «tradición norteamericana» y «tradición europea»), cuyo análisis de este problema lingüístico y social difiere. La diferencia está dada, tanto por el distinto objeto de estudio (situación sociolingüística estudiada), como por los diferentes enfoques e instrumentos metodológicos adoptados para su análisis.

En la «tradición norteamericana» se ha practicado siempre un enfoque sincrónico, centrado en el análisis descriptivo de datos formales: muestra de ello es la tipología del préstamo en Haugen, citado en Gómez Capuz (2004: 14), donde el criterio básico es el grado de modificación formal del modelo. A su vez, en Weinreich (1953), el préstamo se concibe como una de las vertientes de un fenómeno más amplio, denominado interferencia, la que puede ser positiva o negativa, según como actúe sobre la lengua receptora

En la «tradición europea», ha predominado siempre un enfoque diacrónico, como producto de las corrientes historicistas de inicios del siglo XX. Es así que el objeto de estudio ha sido el intercambio de préstamos culturales entre lenguas europeas en una determinada etapa, repetidamente orientado a deducciones de modelo histórico, cultural y social y, por tanto, extrañas a la lingüística y sus objetivos estructurales.

Paraguay, país de lenguas en contacto

La historia lingüística del Paraguay y su situación actual de lenguas en contacto, está dada por la existencia de lenguas indígenas (entre ellas, la **lengua guaraní**, con un mayor grado de dispersión). A la misma trató de superponerse la lengua de los conquistadores españoles quienes, durante un tiempo, practicaron una política de imposición del español, pero luego realizaron ingentes esfuerzos por aprender guaraní para facilitar la comunicación y fundamentalmente la evangelización, postura adoptada por las autoridades eclesiásticas.

A diferencia de lo ocurrido en otros países, la lengua guaraní indígena, no fue desplazada por la española, constituyendo una situación insólita. Al respecto, Gynam (2001: 27), señala: «El bilingüismo paraguayo constituye un fenómeno único en el hemisferio occidental». Las características lingüísticas del Paraguay son objeto de curiosidad y estudios de nacionales y extranjeros.

Es indudable que la lengua guaraní es el instrumento de comunicación diaria de la mayoría de la población paraguaya, que comparte desde hace más de 500 años el espacio lingüístico paraguayo con la lengua española, haciendo de la nuestra una sociedad de lenguas en contacto, que fácilmente puede convertirse en conflicto.

Es así porque el contacto con otra lengua, o más exactamente, el compartir con otra/as lengua/s el mismo espacio social, aparece como la principal causa de las modificaciones que experimenta una lengua a lo largo del tiempo, modificaciones que, a veces, significan simplemente su enriquecimiento y transformación y que, otras veces, provoca la aparición de otras lenguas intermedias o subordinadas como son los *créoles* y, en otros casos, conducen a su decaimiento y, finalmente, desaparición.

La lengua guaraní, al utilizarse como lengua de enseñanza y lengua enseñada a partir del Plan Nacional de Educación Bilingüe con la Reforma Educativa, necesita enriquecer su léxico e incorporar terminología. Somos conscientes de que hoy en día no hay lengua (excepto la de la comunidad difusora de la noción) que no tenga que recurrir a préstamos en campos como la actividad científica o tecnológica, por ejemplo. Entendemos que el problema no está en el recurso, sino en el mecanismo empleado. Por ello es que nos interesa analizar los préstamos para ver si representan alguna interferencia negativa o muestran una transferencia positiva o integración.

Es preciso considerar a objeto de este estudio que, desde una perspectiva interlingüística, el préstamo supone que, cuanto más parecidas estructuralmente sean dos lenguas, más fácilmente se produce el mismo, y menos cuanto más diferentes sean. En el caso del español y el inglés, que son lenguas emparentadas, resulta más fácil; en cambio, si tomamos dos lenguas que no son semejantes, como el guaraní y el español, podríamos observar que las reglas para efectuar el préstamo ya no funcionan tan bien y que, para utilizarlo, es preciso agredir la estructura de la lengua receptora e introducir cambios en su sistema.

Bloomfield (1993: 67) es el que precisa los tipos de préstamo, en función de la relación sociolingüística que se establece entre los sistemas lingüísticos que entran en contacto, bien por el tipo sistema mismo (lengua / dialecto), bien por el tipo de contacto (íntimo / cultural). De esta doble dicotomía, surgen tres tipos de préstamo: cultural, íntimo y dialectal. En la jerarquización de estos tipos de préstamo, Bloomfield considera el préstamo cultural como el tipo principal de préstamo y define los otros dos por oposición (GÓMEZ CAPUZ, 2004: 58).

Por otra parte, las clasificaciones de tipo formalista, centradas en el grado de alteración que sufre el «modelo» prestado, fueron estudiadas por Werner Betz, que distingue tres categorías principales del préstamo, basadas en el criterio del grado de dependencia formal y conceptual respecto al modelo, aunque solo aplica esta clasificación formalista al préstamo léxico. Las tres categorías son el préstamo integral, el préstamo léxico o estructural (calco) y el préstamo semántico.

Cabe la pregunta a cuál de estas tipologías de préstamos corresponden los préstamos del guaraní.

El lingüista Sep hablaba de las lenguas como de organismos vivos que nacen, se desarrollan, alcanzan su plenitud para entrar después en decadencia y, finalmente, desaparecer.

Modernamente, hay lingüistas que se expresan en forma parecida. Pero las lenguas no son organismos con un ciclo vital internamente programado, sino hechos sociales que evolucionan por distintas causas, que conocen periodos de esplendor y de decadencia y que sufren amenazas que, a veces, conducen a su extinción, mientras que, en otros casos, lenguas amenazadas logran sobrevivir durante mucho tiempo o incluso inician su recuperación (SIGUAN, Miguel, 2001).

En todas las épocas, las lenguas están variando continuamente, tanto en su contenido como en la forma y las situaciones en las que se usan, y estos cambios son el producto de un sinnúmero de decisiones individuales que, en muchos aspectos, están condicionadas y que configuran procesos sociales espontáneos. Pero, a este carácter espontáneo de los comportamientos lingüísticos individuales y colectivos, hay que añadir la existencia de individuos o de instituciones públicas que, en determinados momentos y por distintas razones, adoptan decisiones que pretenden influir sobre los comportamientos lingüísticos de individuos y comunidades, es decir, individuales y colectivos. Esto mismo ocurre con la lengua guaraní: estas decisiones, los motivos que las mueven, los objetivos que persiguen, la forma en que se decide, también son objeto de interés de este estudio.

Esta interesante y compleja situación lingüística que se plantea entre las dos lenguas oficiales del Paraguay es la que mueve nuestro interés, por considerarla de suma importancia; a lo largo de la exposición teórica y de la reflexión que las mismas provocan, fueron surgiendo una innumerable cantidad de cuestiones.

- ¿Son necesarios todos los préstamos introducidos al guaraní?
- ¿Qué tipo de préstamos realiza el guaraní?
- ¿Por qué presta el guaraní?
- ¿Cuáles son las causas del préstamo que realiza la lengua guaraní?
- ¿Son espontáneos los préstamos que realiza la lengua guaraní?
- ¿Qué efectos tienen los préstamos?
- ¿Pueden estos préstamos tan agresivos e invasivos originar la decadencia de la lengua guaraní?

La realidad actual de las lenguas del Paraguay, especialmente la lengua guaraní, se convierte en motivo de preocupación de investigadores, estudiosos y hablantes en general.

Con respecto a esta preocupación, dice Harald Thun en su conferencia dictada en la Facultad de Lenguas Vivas de la Universidad Evangélica del Paraguay y en el Instituto de

Lingüística guaraní del Paraguay el 28-09-04:²

Las pruebas son los resultados de nuestro Atlas Lingüístico, en el que hemos preguntado en todo el Paraguay, acerca de la actitud de la gente con respecto a sus lenguas, lo que piensan del guaraní, del castellano, del portugués, o de otras lenguas que conocen.

La pregunta era:

-¿Usted habla un guaraní que es bueno?

La respuesta es, en muchos casos:

-No, yo hablo el guaraní, pero el guaraní que hablo no es bueno; yo hablo un *jopara* y quisiera hablar mejor.

Este es un resultado muy interesante; existe todo un malestar de los hablantes con su propia lengua. Nosotros damos los comentarios de los informantes, primero cómo contestó en guaraní y después lo traducimos al castellano para los que están interesados en estos hechos y no conocen el guaraní.

Otra de las preguntas que se hizo entre muchísimas fue:

-¿Dónde se habla el mejor guaraní?

Este empieza con un hispanismo: no encuentro donde se habla mejor; no hay ningún lugar, quiere decir.

Otra de las respuestas es:

-*Oimeva'eräko mamove hendapehína; umi gua'i katu iñe'ẽ karëte.*

Creo que en ningún lugar e inclusive los de Villarrica, que tienen cierta fama de hablar bien, hablan con tonada.

-*Pero ko'ağaiténgo noñeñe'ẽporãi gueteri.* Pero hasta ahora no se habla bien todavía en ningún lugar.

Estas son algunas de las tantas respuestas; entonces, la sociedad paraguaya, guaraní hablante, se encuentra en una situación muy interesante. Hablan guaraní, pero están convencidos de que no hablan bien y quieren hablar mejor. Este es un hecho que no podemos negar.

La causa del ¿por qué no hablan mejor?

Todos contestan:

-Por la mezcla.

Que no es otra cosa que el préstamo. Al convertirse el guaraní en lengua de enseñanza y lengua enseñada (Plan Nacional de Educación Bilingüe), el Ministerio de Educación y

2 Prof. Dr. Harald Thun, Decano de la Facultad de Filología de la Universidad de Kiel - Alemania. Catedrático de Lingüística Románica de la Christian-Albrechts-Universität y Director del Instituto de Filología Románica-Alemania. Investigador principal y Director del Atlas Lingüístico Guaraní-Románico dentro del marco del Proyecto Atlas Sociolingüístico de la Universidad de Kiel - Alemania. Este trabajo, publicado en el 2002, trata del aspecto sociolingüístico del Paraguay.

Cultura (MEC), utiliza la innegable necesidad de la creación de *neologismos* y *neónimos* para introducir préstamos que, sin ninguna duda, no constituyen aportes para la supervivencia del guaraní que se va diluyendo en una mezcla híbrida y obliga a preguntarse: ¿Es guaraní o es castellano? ¿Qué es?

Por ejemplo, el MEC, publica en el año 2004 un documento llamado «La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya» y lo distribuye a los docentes. Este fue muy cuestionado por diferentes razones, entre las cuales destacan:

- **El documento incursiona en la normativización y normalización³ de la lengua.** Introduce nuevos grafemas al alfabeto de la lengua, aduce hacerlo con el objetivo de utilizarlos para la escritura de los préstamos lexicológicos o terminológicos integrados (por el MEC) al sistema morfosintáctico del guaraní.
- **La invasión del préstamo.** La invasión del préstamo o la utilización excesiva de préstamos del castellano, no contenida o dentro de ciertos límites, incluso con el revestimiento local que pretenden darle. Por ejemplo: *demokrasia, fávrika, odebe, kostumbre*, etcétera.

Esta preocupación de investigadores, estudiosos y hablantes, en general, no es por los préstamos, ya que todas las lenguas lo hacen, sino que es por la forma en que son realizados, que podría llevar a un lento o rápido proceso de extinción de la lengua guaraní.

El préstamo no constituye en sí una causa de extinción de la lengua; es un signo inquietante porque es invasor y no deja intacto ningún campo, puede constituirse en una columna de avanzada hacia la invasión léxica. Hay diversos ejemplos que caracterizan la etapa en que una lengua se ve arrastrada por el peligroso poder del préstamo, en cuanto este sobrepasa un umbral de tolerancia (HAGÉGE, C. 2002: 97).

Esta preocupación está referida a:

- el hecho de no considerar la agresión a la estructura de la lengua;
- que se busquen las soluciones en la lengua dominante (castellano);

³ **Normativización:** sistema formal de normas que definen el uso correcto de una lengua.

Normalización: dicese del objetivo principal que suele perseguir un proceso de planificación lingüística y que consiste en la adopción de una determinada lengua en todos los ámbitos comunicativos de su comunidad respectiva.

- dejar de lado las que puede proveer la propia lengua, tales como:
 - el hecho de no considerar la agresión a la estructura de la lengua;
 - que se busquen las soluciones en la lengua dominante (castellano);
 - recuperar palabras tomadas del fondo antiguo y, por lo tanto, en principio motivadas;
 - utilizar mecanismos de la propia lengua para la formación de palabras.
- la modificación del alfabeto con el agregado de tres fonemas, también agrede a la estructura de la lengua y su morfología;
- la introducción de una estructura silábica que no corresponde a la lengua guaraní. Es sabido que ninguna palabra del guaraní termina en consonante. Todas las sílabas del guaraní son directas: (consonantes + vocales o vocal/es solas).

pira: pi - ra (c + v)

óga: ó - / ga (v / c + v)

Propuestas de los materiales:

fávrika - fa - vri - ka

(c + v / c + c + v / c + v)

parsialidádpá - par - sia - li - dád - pa

(c + v + c / c + v + v / c + v + c / c + v)

teksto puvlisitario - teks - to pu - vli - si - ta - rio

(c + v c + c / c + v) (c + v / c + c + v / c + v / c + v / c + v + v)

tríptikope - tríp - ti - ko - pe

(c + c + v + c / c + v / c + v / c + v)

En la siguiente tabla, se pueden apreciar algunos ejemplos de los préstamos cuestionados.

Material MEC	Léxico guaraní	Silabación MEC	Ortografía guaraní
kláse (referido a lección)	mbo'epy G. y M.- D.H. D.- D.G.O.	klá-se	No existe la sílaba klá.
ndorrespiravéima	Ndaipyтуhëveima Ndaipyтуvéima C. y A. - A.G. - F. G.	ndo-rres-pi-ra-véi-ma	No existe este tipo de sílaba rres.
vagónpe	vagõ G. y M.- D.H.	va-/ gón-pe	No existe este tipo de sílaba gón.
ikampána	itapu D.H.- G. y M.- C. y A.	kam-pá-na	No existe este tipo de sílaba kam.
Eskriví	Ehai D.- G. y M. - A.G. - D.G.O.	es-kri-ví	No existe este tipo de sílaba kri.
sapatilla	sapatupe D. - G. y M.	sa-pati-lla	No existe este fonema ll.
pisarrónpe	mba'ehai D. - G. y M. ogyhai D.- G. y M. ogyhairã C. y A. okykehai D.G.O.	pi-sa-rrón-pe	No existe este tipo de sílaba.
itravahador	omba'apokuaa omba'apóva mba'apohara D. H.- G y M. - C. y A.- A. G.- F.G. y D.G.O.	i-tra-va-ha-dor	No existe este tipo de sílaba, tra. No tiene esta terminación las palabras del guaraní dor.
fávríka	ovoñanga F.G. mba'eapopyha F.G. apohagua C. y A.	fá-vri-/ka	No existe este tipo de sílaba, vri.

DIFERENTES TEXTOS DEL MEC.

REFERENCIAS DE LOS TEXTOS:		
D. DOCENTES	D.G.O. DAVID GALEANO OLIVERA	G. Y M. GENES Y MANSFELD
H. HABLANTES	C. Y A. CANESE Y ACOSTA	F.G. FÉLIX DE GUARANÍA

¿Con qué criterios se introducen estos préstamos?

El documento los acepta e introduce sin definir los criterios. Es incorporada toda influencia del español, corriendo así el riesgo de desfigurar el guaraní por la cantidad de hispanismos y también por los cambios estructurales.

¿A qué tipología de préstamos corresponden?

El MEC los llama préstamos integrados al guaraní, pero no da criterios para decir: «Tal palabra está integrada o no integrada». Este criterio de integración está faltando. El documento dice solo: «Son palabras usuales».

Falta el criterio y este es muy necesario porque si no se da el criterio, no hay razón para no integrar otras palabras, también usuales, que contienen otros signos nuevos. Si no tenemos criterio para la integración, abrimos grandes las puertas para la creación de todo tipo de palabras. Y cabe otra cuestión.

¿Qué pasará con la lengua?

De ahí el interés por el trabajo. Esto no es solo preocupación de algunos académicos, sino que de una buena cantidad de estudiosos e interesados en la lengua guaraní y, nos atreveríamos a decir, de la mayoría de sus hablantes, que admiten este malestar contra lo que está sucediendo en su propia lengua.

Para ilustrar mejor el problema de los préstamos (interferencias) y cómo se implican los hablantes, consideramos importante recordar como ejemplo lo sucedido, pero no en el Paraguay sino a un nivel más amplio, pudiendo observar que en todas las latitudes velar por las lenguas es objeto de preocupación de estudiosos y hablantes.

La extraordinaria difusión del inglés en el ámbito internacional y la presión que ejerce sobre todas las demás lenguas hacen que los hablantes de cualquier otra lengua, y en primer lugar de las lenguas más difundidas y prestigiosas, puedan adoptar actitudes defensivas de este tipo y, en la medida en que estas lenguas disponen de órganos políticos, incluirlas en su política lingüística. Francia constituye el ejemplo más representativo en este sentido. En 1972 estableció unas comisiones de terminología para «proponer los términos necesarios para designar las nuevas realidades y sustituir los **préstamos indeseados de lenguas extranjeras** (un esfuerzo que se ha anotado algunos éxitos, como el de haber popularizado *baladeur* en vez de *walkman*, *parrainage* en vez de *sponsor* y *logiciel* en vez de *software*)» (SIGUAN, Miguel. 2001: 185).

Nos interesa profundizar en el tema, que ya es objeto de discusiones; creemos que el aporte del trabajo puede ser de relevancia para hacer del guaraní la lengua estándar que deseamos. Creemos que el guaraní estándar tiene que ser una lengua libre de implicaciones, una lengua neutra, lo que estamos queriendo significar, de acuerdo a la lingüística moderna, es que no tiene que ser la lengua de un solo grupo de la sociedad, que sea de un nivel socioeconómico bajo o alto, que sea el guaraní puro o la lengua vulgar y tampoco tiene que ser la lengua de las

maestras, o el guaraní científico, como dicen algunos. Tiene que ser neutra al respecto del grupo social, tiene que ser más formal y apta para ser utilizada en expresiones de todo tipo.

Entendemos que trabajar por el corpus de la lengua es luchar por su conservación y enriquecimiento, y es una responsabilidad, como dice Hagége (2002):

Las lenguas, es decir simplemente lo que tenemos de más humano, pueden morir, y así ocurre, pero también pueden resucitar.

Las lenguas están constituidas por palabras que viven mueren, nacen, renacen a veces, pierden sentidos y ganan otros indefinidamente.

Las lenguas son quizá lo que nuestras culturas tienen más vivo; por otra parte, que son mortales y mueren en cantidades impresionantes, si no se lucha por su conservación y, finalmente, que su muerte no es un aniquilamiento definitivo, y que algunas renacen si se las sabe promover. Defender nuestras lenguas y su diversidad, sobre todo contra la dominación de una sola, es más que defender nuestras culturas. Es defender nuestras vidas.

Mohu'ã

Rohesa'ỹijo rire guyra veve karapéicha, rohai umi roimo'áva ojehu ha ojehutaha guaraníme ojasurureiramo ipype opaíchagua ñe'ẽ noikotevẽiva oguererekogui voi ñe'ẽ hesegua.

Rohechakuaa avei oĩha ñe'ẽ jeporuka oĩva **añetehápe** ha katu hetaiterei ñe'ẽ, **potapyre'ỹva**.

Hesakã porã oréve umi ñe'ẽ ha'éva ojuehegua, hetepy ojojoguáva, ha'éva oñopehẽngue, ndoguererekóiha apañuai ñe'ẽ jeporukápe.

Péicha avei akãngetame rohechakuaa guarani ndaha'éiha *castellano* pehẽngue, iñambueteha ojuehegui. Guarani ha'e *América* ypykue ñe'ẽ, ha péicha ñamomba'eva'e ha ñamongakuaava'erã.

Rome'ẽ ko'árape ore ñeimo'amby ko mba'e rehe:

- Oikónte voi ñe'ẽjeporuka, ha katu pejeporuka ojejapova'erã oñeikotevẽteréiramonte, noĩrigui pe ñe'ẽ guaraníme.
- Pe jeporukápe ojegerúva'erã ñe'ẽ nombyairíva guarani retepy.
- Naiporãi ñambojasurunte opa ñe'ẽ ambuéva, guaraníme, ombotyágui ha omarágui ñane ñe'ẽ.

- Ñe'ë jeporukārā jajesareko porāva'erā, anítei ñe'ë jaiporúva *castellano-gui*, oĩ voi guaraníme, ndojepuruvéinte áġa rupi.
- Hetaiterei ñe'ë ojepukáva *castellano-gui* oĩ MEC arandukakuérape, ha upéva naiporāi.
- Ipahaitépe, ikatu oiko jeporuka, oikónte voi, oikomanteva'erā tetā iñe'ékōivape, iváiva ojeguero ñe'ë potapyre'ýva.

Arandukapurupyre / Bibliografía

- ÁLVAREZ, G. (1996): *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- AUSTIN, J.L. (1982): *Cómo hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- AQUINO, Almidio; CANESE, Arquímedes y otros (1977): «Nociones de idioma Guaraní para uso médico», en *Revista Paraguaya de Microbiología XII* (1).
- ARMATO DE WELTI, Zulema (1988): *Diccionario guaraní de usos. Etnolexicología estructural del guaraní yopará*. 2.º Ed. Argentina – Fundación Ross.
- BLOOMFIELD, Leonard (1993): *Language*, Nueva York: R. and W.
- CABRE, María T. (1993): «*La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones, traducción del catalán de Carles Tebé*». Barcelona: Editorial Antártida / Empúries.
- CANESE KRIVOSHEIN, Natalia T. (1983): *Gramática de la lengua guaraní*. Asunción: Col. Ñemitỹ.
- CERDÁ MASSÓ, Ramón. Coord. (1998): *Diccionario de Lingüística*. Madrid: E.G. Amaya.
- GALEANO OLIVERA, David (2009): *La Lengua Guaraní del MEC. ¿Cambio o Continuidad?*
- GÓMEZ CAPUZ, Juan (2004): *Préstamos del español: lengua y sociedad*. Madrid: Arco libros.
- GUASH, Antonio JJ. (1997): *El idioma guaraní gramática y antología de prosa y verso*. 7.º Reimpresión. Asunción: CEDAG.
- GUASH, Antonio JJ.: *Diccionario castellano-guaraní y guaraní-castellano. Sintáctico. Fraseológico. Ideológico*. 4.º Edición. Asunción: Ed. Loyola.
- GYNAM, Shaw Nicholas (2001): *El bilingüismo paraguayo: aspectos sociolingüísticos*. Asunción: FALEVI.
- HAGÉGE, Claude (2002): *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós.
- Paraguay. Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (1992): *Censo Nacional de Población y Viviendas*. Asunción.
- Paraguay. MEC (2004): Documento La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya. Asunción.
- Paraguay. MEC (2008): *Guaraní ñe'ë*. Asunción: Servilibro.
- Paraguay. MEC (2009): *Péicha ñañepyrũ–Trazando un camino*. Asunción.
- THUN, Harald (28-09-04): conferencia sobre «Las orientaciones prácticas para la escritura en lengua guaraní», dictada en la Facultad de Lenguas Vivas de la Universidad Evangélica del Paraguay y en el Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay, Asunción.
- WEINREICH, Uriel (1953): *Languages in Contact*. La Haya: Mouton.

■ Tensiones y controversias acerca de la educación intercultural

Ana Vitar*

Introducción

En el actual contexto de América latina, el propósito de educar en la diversidad ha adquirido una importancia estratégica, tanto en el ámbito de las políticas como en el de las instituciones escolares, en consonancia con marcos constitucionales que declaran el carácter multicultural, pluriétnico y multilingüe de varios países. Sin dudas, en este reconocimiento ha sido decisiva la influencia de demandas y reivindicaciones expresadas por los pueblos originarios, la sanción de normas y acuerdos internacionales sobre la materia, la acción de los denominados nuevos movimientos sociales, así como los enfoques que han surgido hace ya algunas décadas en la filosofía política, en las ciencias sociales y en el campo de la educación.

Más allá de sus diferencias, dichos movimientos cuestionan y censuran las prácticas racistas, la discriminación y la exclusión de quienes son estigmatizados como «otros» en virtud de sus expresiones lingüísticas, sus concepciones y prácticas sociales. En el caso de los sistemas educativos, después de un largo período en el que, en nombre de la integración nacional, se definió un dispositivo escolar sustentado en la castellanización y en la formación de una identidad nacional uniforme, la valoración y la atención de la diversidad constituyen hoy una suerte de lugar común en el pensamiento educativo. A la luz de este principio, se definen orientaciones políticas y estrategias pedagógicas destinadas a satisfacer necesidades educativas de colectivos específicos, en especial, los grupos pertenecientes a los pueblos originarios de América.

En esta situación, resulta primordial profundizar el debate acerca de las tensiones, ambigüedades y controversias que deben afrontarse a la hora de emprender una acción

* Especialista en políticas de educación en la Oficina Regional Buenos Aires de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

educativa que se propone superar la lógica homogeneizadora que ha caracterizado a los sistemas nacionales de educación, puesto que la diversidad cultural es un asunto de gran complejidad política y teórica, en virtud de la polisemia del concepto y, consecuentemente, de los variados usos que se registran en el campo de los sistemas de educación.

Diversidad de sentidos en torno de la «diversidad»

Un punto de partida valedero para abordar las cuestiones antes planteadas, es presentar algunas de las modalidades que toman en el campo educativo la atención a la diversidad, plasmadas en diferentes enfoques sobre lo que ésta debería ser, las principales categorías con que se la piensa y, principalmente, los debates todavía inconclusos en torno de la cuestión de la diversidad cultural.

Una somera aproximación a los usos más frecuentes observados en proyectos escolares¹ presenta aristas polémicas, ya que se alude a la diversidad cultural junto a heterogéneos criterios de clasificación de grupos y sujetos: ubicación territorial y características socioeconómicas de las poblaciones conviven con patrones de organización familiar, o rasgos cognitivos y psicofísicos de los alumnos. Una marcada inclinación a aglutinarlos bajo el común denominador de la carencia o la privación recorre muchos de los discursos imperantes, en una asociación que contiene serios riesgos, puesto que el «otro» es considerado diferente sobre la base de una clasificación que genera o se sustenta en un ordenamiento jerárquico. Desde luego, esta afirmación lleva a poner en tela de juicio quién es el «reconocedor» que califica al «otro», a la vez que posibilita pensar la diversidad como una construcción histórica y social.

La diversidad cultural, en cambio, hace referencia a la dignidad y la equivalencia de las culturas y los sujetos, a su derecho a expresarse y a ser reconocidas en la esfera pública, por lo que uno de sus pilares radica en la lucha por los derechos de las minorías discriminadas y ubicadas en una posición subordinada en sus relaciones con la sociedad mayor; en tal sentido, difiere de los fenómenos de desigualdad socioeconómica y de exclusión, que corresponden a situaciones sociales disvaliosas. Por tanto, si uno de los ejes de la acción educativa consiste en incorporar el respeto y la valoración de la diversidad de cosmovisiones, ello no implica equiparar las nociones de diferencia cultural y de desigualdad social, inclusive en los

¹ Tomamos como material empírico de referencia un conjunto de proyectos presentados por instituciones de los países integrantes del Mercosur, Bolivia y Chile, participantes en la convocatoria *Escuelas que hacen escuela*, realizada por la Oficina Regional Buenos Aires de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el propósito de hacer pública la acción escolar y –muy especialmente– reflexionar sobre su quehacer cotidiano; es decir, lo que se conoce y experimenta de «primera mano».

múltiples casos en los que coexisten la pobreza, la posición subalterna y la discriminación hacia los «otros» (indígenas, afrodescendientes, migrantes, personas con discapacidad física o intelectual ...). Si así fuera, el concepto de diversidad cultural se torna equivalente a un heterogéneo conjunto de criterios de clasificación de los alumnos, haciendo caso omiso del hecho de que tales diferencias no son homologables: mientras la desigualdad social es una situación a resolver, la diversidad cultural es un patrimonio a celebrar.

Lógicamente, educar en la diversidad requiere la deconstrucción de este anudamiento de sentidos entre el reconocimiento de diferentes expresiones culturales y la subalternización de quienes son considerados «diversos». Ello adquiere particular importancia en un contexto en el que se multiplican las intervenciones gubernamentales destinadas a paliar desigualdades materiales de los alumnos mediante el desarrollo de programas compensatorios que requieren la identificación de los beneficiarios de las prestaciones, con implicaciones en la definición de concomitantes criterios de «diversificación» de territorios y grupos sociales –zonas marginales, desfavorables o críticas, juventud y niñez en riesgo, grupos vulnerables, entre otros–. Sin desconocer la importancia de tales medidas, importa considerar que las mismas comportan criterios de clasificación que pueden resultar de utilidad a la hora de distribuir recursos materiales, pero resultan de dudosa aplicación cuando se trata de definir estrategias de enseñanza o de diseñar un currículum que incluya la diversidad cultural. ¿Qué le indica a la pedagogía el hecho de que un alumno pertenezca a un hogar ubicado en la categoría de nuevo pobre o pobre estructural? Desde luego, se trata de clasificaciones que no pueden homologarse con la capacidad de aprender, aunque han dado lugar a asociaciones acríicas entre pobreza y diversidad cultural para explicar el fenómeno del llamado «fracaso» escolar. Siguen en pie las preguntas respecto de la denominada «pedagogía de la diversidad», ¿se trata de construir pedagogías para atender la diversidad? O, más bien, ¿recrear la pedagogía bajo el presupuesto de la diversidad de culturas y sujetos? Por ende, se hace necesario distinguir cuáles son los factores sociales y culturales que tienen efecto pedagógico directo, de los que –si bien permiten comprender situaciones contextuales y particularidades de los estudiantes– no producen inevitablemente rendimientos escolares diferenciados.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de interculturalidad?

Una alusión a lo que entendemos por interculturalidad lleva –lógicamente– a abordar los conceptos de cultura, alteridad, identidad, diferencia, renunciando –desde nuestra perspectiva– a interpretaciones esencialistas, puesto que una cultura no es algo homogéneo y cerrado, que se plasma en ciertos rasgos inmutables o en determinados objetos. Por el contrario, cada cultura y los vínculos entre culturas constituyen un campo de disputa sobre las interpretaciones o el significado que adquiere el mundo (lógicamente, los llamados «objetos culturales» se inscriben en este proceso de significación, y no están exentos de controversias en torno de su inclusión como patrimonio cultural).

Si se acepta, en términos generales, que la diversidad cultural da cuenta de la multiplicidad de representaciones y significados con los cuales los sujetos configuran el mundo y el lazo social, ello puede llevar al reconocimiento de contenidos y usos ya dados y fijos, y a la retórica de las culturas separadas y resguardadas en la memoria de una identidad colectiva única. Claro que la diversidad cultural puede también dar origen a ideas de interacción cultural o diferencia cultural, para resaltar los procesos de construcción de significaciones discriminatorias acerca de la cultura, lógicamente atravesadas por relaciones de poder. Rescatamos aquí el planteamiento de Batallán y Campanini, quienes señalan [que] «Clifford Geertz ha resaltado la necesidad de retomar la capacidad de acceso imaginativo *a* y de ampliación *del* discurso social que produce la comprensión de la diversidad, focalizando no ya en las discontinuidades culturales que definen mónadas semánticas, sino en las asimetrías en la producción social del significado» (BATALLÁN y CAMPANINI, 2007: 264. Las cursivas corresponden al texto original).

En términos similares, la redefinición no esencialista de los procesos identitarios planteada por Laclau y Mouffe (1987) resaltan el carácter no homogéneo ni transparente de la identidad, sino «posiciones de sujeto» como efecto de actos de identificación que suponen una inscripción en un red imaginaria y en diversos ámbitos, lo que impide clausurar las referencias a la práctica individual o colectiva en torno de una única cuestión.² Considerar las diferencias de género, raza, etnicidad o cultura como valores absolutos, supone pensar que los particularismos tienen algún tipo de unidad o de consenso interno; deberíamos entender, en cambio, que la identidad se abre a consideraciones plurales y cruzadas, que no quedan inscriptas sólo en la clase social, sino también en el territorio, la religión, la familia, el género, la etnia o la ideología, generando movimientos colectivos que pueden articular sus demandas particulares, sin que ello implique una pérdida de la heterogeneidad o la diferenciación.³

Por ello, se destaca el carácter político de la interculturalidad y su constitución en el escenario y el objeto, muchas veces conflictivo, del diálogo y la negociación entre quienes se auto-identifican y son identificados por otros como «portadores» de ciertas identidades culturales diferentes entre sí, aunque tales identidades y diferencias no deban ser tratadas como esencias unívocas e independientes. Desde esta perspectiva, la interculturalidad difiere del multiculturalismo, que plantea la convivencia pacífica entre grupos distintos, por lo cual es necesario el reconocimiento y la tolerancia del «otro», pero no un contacto con ese otro. A este respecto, Arditi retoma lo que Jean Leca denomina «un mosaico de solidaridades divididas en compartimentos estancos [con lo cual] la sociedad

² Un ejemplo ya clásico resulta ilustrativo a este respecto: ¿cuáles de sus posiciones es la que determina las elecciones políticas de una mujer de la clase trabajadora?, ¿cómo se negocian o disputan las identidades de clase o de género?

³ Véase Laclau y Mouffe, op. cit.

parece tomar la forma de muchas sociedades, cada una con su propia comunidad política», hecho que torna improbables los vínculos interculturales (ARDITI, 2006: 119).

Siguiendo el hilo de lo anterior, pensar las relaciones interculturales en una sociedad que se propone profundizar la democracia, supone concebir al otro como un alter ego, sin que ello signifique suprimir su (irreductible) singularidad. La existencia del otro se convierte en una condición de posibilidad de la identidad, ya que de otra manera no se podría tener identidad alguna.⁴ Éste es el enfoque en el que la interculturalidad debería inscribirse: aceptar la singularidad del otro y relacionarnos con una «otredad» que no es una entidad esencial (el indígena, el afrodescendiente, el migrante). La interculturalidad asociada a la lucha democrática implica construir una comunidad política que –como sugería Derrida– sea una comunidad siempre «por-venir», en el sentido de nunca cerrada y abierta a inevitables tensiones y conflictos: «El *mismo deber* dicta respetar la diferencia, el idioma, la minoría, la singularidad, pero también la universalidad del derecho formal, el deseo de traducción, el acuerdo y la univocidad, la ley de la mayoría, la oposición al racismo, al nacionalismo, la xenofobia» (DERRIDA, 1992: 65. Las cursivas pertenecen al texto original).

Revisando la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela

En el campo educativo de América latina, la cuestión de la diversidad cultural y la interculturalidad tienen estrecha relación tanto con los avances realizados por los movimientos reivindicatorios de los pueblos originarios como con las todavía no resueltas problemáticas vinculadas con la cuestión indígena. En tal sentido, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha extendido como una de las modalidades que se considera apropiada para los sujetos pertenecientes a dichos colectivos.

Cabe destacar, en primer lugar, la positiva evolución de los enfoques de la EIB, por cuanto existe una progresiva y amplia superación de la perspectiva «asimilacionista», que incluía la lengua indígena en los primeros años de escolarización con la finalidad de castellanizar a los alumnos, para dar lugar a un enfoque intercultural, enarbolado por grupos indígenas y no indígenas, que aboga por la conservación y la valoración no sólo lingüística sino también identitaria. En esta última perspectiva, la diversidad dejó de ser considerada un problema que debía erradicar el sistema educativo mediante la homogeneización lingüística y cultural, sobre todo cuando la diversidad estaba referida a lo

⁴ Identidad y diferencia son conceptos relacionales y mutuamente dependientes: la identidad se fundamenta en algo externo a ella, lo «otro» o la diferencia. Por ejemplo, el concepto de *lo latinoamericano* implica una disputa en torno de lo propio y lo diferente.

indígena. López (2000) afirma que una América latina que se reconoce multicultural y purilingüística, plantea la EIB como propuesta de diálogo e intercambio orientado a la articulación de las diferencias culturales, pero no a su desaparición.

A pesar de tales avances, todavía es necesario de afrontar una serie de problemas que impiden o limitan la concreción de una efectiva educación intercultural. Tal es el caso de los abordajes curriculares que no cuestionan el concepto esencialista de cultura al proponer una «comparación entre culturas mediante el aislamiento de rasgos que particularizan comportamientos dentro de dimensiones universales compartidas –los universales de la cultura– [a la vez que] el fundamento universalista de la igualdad de los derechos que debe prevalecer dentro de la escuela permanece él mismo inexplorado en su historicidad» (Batallán y Campani, 2007: 166). No resulta ocioso destacar que tales abordajes pueden incurrir, asimismo, en la folklorización de las culturas de los pueblos originarios, la banalización del rescate de la memoria o la oralidad o la representación de los pueblos originarios como un ejemplo de supervivencia de rasgos del pasado. Achilli (2006) advierte, a este respecto, acerca de lo que denomina «pedagogías antropologizadas» que equiparan la diversidad con lo exótico-indígena, sin reconocer las relaciones de subalternización en las que se encuentran sujetos estos colectivos.

Una segunda cuestión puede plantearse en los siguientes términos: ¿la EIB es un enfoque exclusivamente valedero para los pueblos indígenas? O bien, ¿la interculturalidad es un principio que debe atravesar el conjunto del sistema educativo? En América latina, la discusión sobre la diversidad cultural suele asociarse a la diferenciación étnica, en términos de la población indígena.⁵ Lejos de un ánimo estigmatizante, si la EIB queda acotada a los pueblos originarios, existe el riesgo de consolidar la tendencia a construir cada escuela sólo en función de los rasgos que la singularizan, en detrimento de los que la homologan con las restantes. Por eso, es necesaria una cautela que permita evitar la «coexistencia pacífica» de programas o proyectos escolares para grupos específicos, sin vínculos entre sí, y sin incidencia en las características de la educación que se imparte al resto de la población. Así, la interculturalidad se desprende de su dimensión emancipatoria de ampliación de la vida social ciudadana, asimilándose a los enfoques conservadores de la diversidad, orientados a reforzar los aspectos particularistas y separatistas entre los grupos.

La dimensión de bilingüismo de la Educación Intercultural plantea también aristas problemáticas. El lenguaje es indisoluble de la cultura; no implica sólo un sistema relacional de signos que hacen posible el acto de la comunicación, sino que tiene una fun-

⁵ Son más recientes, en cambio, los planteamientos alusivos a los grupos afroamericanos.

ción constituyente en la producción de significados e identidades sociales. El lenguaje es una institución social que, al mismo tiempo que nos mantiene ligados al pasado, gravita sobre nuestro presente; historia e identidad llevan su sello, en tanto que es, a través de las lenguas, como los pueblos formulan de modo rotundo la idea que tienen de sí –su génesis, su devenir histórico y su percepción de los otros–. Este rasgo ha impregnado desde tiempos remotos no sólo el pensamiento filosófico y social sino también la producción artística y literaria. Ya en Aristóteles encontramos la idea del lenguaje como rasgo propio de los hombres, que da forma y sentido a sus acciones en el marco de la *polis*. Muchos siglos después, Jorge Luis Borges sentenciaba en el prólogo a *El informe de Brodie*, que «cada lenguaje es una tradición, cada palabra, un símbolo compartido».

En tal sentido, el fenómeno lingüístico atraviesa cualquier tipo de exploración cognoscitiva y de intercambio cultural. La escuela moderna elaboró un discurso pedagógico uniformador y consagró un idioma como lengua dominante, con vistas al objetivo de la unidad nacional. Luchó, por ello, contra las diferencias de lenguas y también contra las diferencias dialectales en el habla (Ferreiro, 1996). En América esto ha significado, además, la tensión entre las lenguas europeas y las indígenas, y la discriminación de estas últimas, de tal manera que entre los hablantes se genera un imaginario y una práctica social en la que se dan diversas categorías de ciudadanía (Godenzzi, 2001). Lógicamente, el abrir la escuela a las lenguas indígenas conlleva un reconocimiento de lenguas excluidas del quehacer público institucional.

A la luz de estos planteamientos, y sin considerar cuestiones relativas a las políticas lingüísticas, conviene explorar al menos una de las varias cuestiones problemáticas. Si la EIB se propone superar la discriminación de la que han sido objeto las lenguas de los pueblos originarios –es decir, lo lingüístico como medio para satisfacer objetivos políticos y culturales– no puede quedar presa del aprendizaje (instrumental) o acotada como vehículo para el acceso a una segunda lengua (castellana o portuguesa). De este modo, se pierde el carácter de interculturalidad y, con ello, las posibilidades de trabajar en la escuela los procesos de significación que otorgan especificidad a las lenguas –v.g. el conocimiento que pueden adquirir los alumnos de los códigos implícitos en la comunicación o el campo de sentidos que cubren las palabras–. Lógicamente, esto resulta apropiado para todos los alumnos, lo que reafirma la necesidad de ampliar los principios de la interculturalidad al conjunto del sistema educativo, con las consiguientes dificultades que plantea el propósito de trabajar la riqueza de una lengua (indígena) con alumnos cuya lengua materna es el castellano o el portugués. No podemos olvidar la fuerza de un fenómeno como la diglosia, que implica las diferencias de prestigio entre dos lenguas –una dominante y otra subordinada– que comparten un espacio territorial.

Los problemas reseñados en forma somera son ilustrativos de la complejidad de educar *en y para* la interculturalidad, que excede la elaboración de textos y materiales en

las lenguas indígenas o la incorporación en el currículum de contenidos culturales de los pueblos originarios, para abrirse a la reconstrucción de las matrices identitarias y de sentido que guían el trabajo de los docentes y las interacciones democráticas en la escuela.

Acerca de la igualdad y la diferencia en el campo educativo

Una vez que la valoración de la diversidad se ha constituido en un área estratégica y en instrumentos de acción orientados a superar situaciones de exclusión o de marginación de determinados grupos sociales, y se reconoce que el modelo escolar homogéneo no ha garantizado una educación igualitaria, resulta necesario tener en cuenta los problemas que Ardití (2006) caracteriza como el «reverso» de la diversidad o sus consecuencias menos auspiciosas.

En términos políticos, uno de estos problemas puede enunciarse del siguiente modo. El reemplazo de las políticas educativas universales por modalidades diferenciadas en función de las particularidades de los alumnos, no asegura *per se* una experiencia escolar emancipatoria. El descrédito de las políticas universales y el celo excesivo por lo particular lleva a un relativismo radical cuando el propósito de educar *en* o *para* la diversidad se concreta en la conformación de modalidades institucionales que atienden únicamente a grupos homogéneos (las comunidades indígenas, por ejemplo), sin incorporar a niños y jóvenes pertenecientes a otros grupos sociales. En este caso, ¿nos encontraríamos con una educación «intracultural» bilingüe, si cabe la expresión?

Ahora bien, ¿la interculturalidad puede prescindir de la unidad? Diversos autores (Ardití, 2006; Laclau, 1996; Mouffe, 1999) plantean que afirmar el derecho de todos los grupos étnicos a la autonomía cultural, es adoptar una posición argumentativa que sólo puede justificarse sobre bases universales, ya que la afirmación de la propia particularidad requiere apelar a algo que la trasciende –v.g. la igualdad de derechos de todos los miembros de una comunidad–. El derecho a la diferencia tiene que ser afirmado en una comunidad global en la que conviven grupos diversos, en nuestro caso, el espacio del sistema educativo. El espacio escolar constituye un territorio con fuerte predominio de lo público en su connotación de provisión estatal (directa o indirecta) y su acepción de *polis* –lo colectivo, lo perteneciente a todo el pueblo–. Desde esta perspectiva, lo público hace referencia a lo común, lo que es igual para todos y, por tanto, nos iguala; la diversidad sólo produce sentido si establece una relación –manifiesta o implícita– con un plano supraordinado o simultáneo de igualdad (de común humanidad).

La valoración de la diferencia no significa el archivo de la problemática de las grandes colectividades y los territorios; tampoco la inconmensurabilidad de las diferencias o la negativa posmoderna de otorgar una identidad relacional a los fragmentos. Hay

cuestiones identitarias –como la ciudadanía democrática, la integración regional– cuyo análisis y cuya práctica requiere encuadres mucho más amplios y precisa la articulación de demandas sectoriales que, disociadas, podrían dispersarse en extremo. Claro que ello implica romper, tanto con el esencialismo del universalismo abstracto como con el nacionalismo xenófobo. Por ejemplo, la identidad de la comunidad de América del Sur o de los pueblos originarios no sería entendida como expresión de unicidad, sino como escenario común de diferentes procesos de autoafirmación que muestran que lo universal está inscripto en las especificidades y diferencias.

La distinción que hace la lengua guaraní entre el *ore* o nosotros excluyente y el *ñande* o nosotros incluyente y el juego continuo entre uno y otro brinda una clave de lectura para introducir la relación entre particularismo y universalismo y permite recuperar la idea de ciudadanía como suplemento o contrapartida de la identidad cimentada en la pertenencia al grupo particular (Arditi, 2006; Melià, 2001). Una escuela que forma para una ciudadanía democrática reconoce la diversidad de quienes la ejercen y no excluye articulaciones más amplias, esto es, un *ñande* que incluye pero trasciende los confines de una identidad adscripta al *ore* de un grupo singular; sostiene el ideal de un universal que alberga la pluralidad como una de sus características constitutivas.

Cabe reiterar que una escuela intercultural supone un territorio que permite interactuar con otros diferentes, aunque la alteridad sea una construcción muchas veces conflictiva. A pesar de ello, es una de las pocas instituciones –en algunos contextos, la única– que, además de garantizar el ejercicio de un derecho, puede contraponer la noción de espacio público –abierto para todos– a la de un espacio privatizado, o referenciado únicamente en la particularidad de un grupo. Así, la interacción entre las lógicas del *ore* y el *ñande* permite reconocer que sin, alteridad ni otredad, no es posible afirmar una identidad que es necesariamente múltiple y que acepta las situaciones conflictivas que, en ocasiones, ello acarrea.

Bibliografía

- ARDITI, Benjamín (2006): «Los límites del particularismo y la cuestión de los universales», en VITAR, Ana (coord.): *Políticas de educación. Razones de una pasión*, Buenos Aires: Miño y Dávila – OEL.
- ACHILLI, Elena (2006): «Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar», en AMEIGEIRAS, Aldo y JURE, Elisa (comps.): *Diversidad cultural e interculturalidad*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento – Prometeo Libros.
- BHABHA, Homi K. (2002): *El lugar de la cultura*: Buenos Aires: Manantial.

- BATALLÁN, Graciela y CAMPANINI, Silvana (2007): «El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral», en *Revista de Antropología Social* [en línea], vol. 16.
 <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83811585006>>
 [consulta: agosto 2010].
- DERRIDA, Jacques (2002): *El otro cabo. La democracia para otro día*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- DERRIDA, Jacques y ROUDINESCO, Elizabeth (2002): *Y mañana qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, Emilia (1996): «Diversidad y procesos de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia», en: *La Educación. Revista interamericana de desarrollo educativo*. Año XL, N° 123 -125, I-III. Buenos Aires: Organización de Estados Americanos.
- GIROUX, Henry (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GODENZZI, Juan Carlos (2001): «Globalización, multilingüismo y educación. El caso del Perú», en OEI, *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización*. Actas del Coloquio Internacional. Madrid: Organization Internationale de la Francophonie, SECIB, CLP, Unión Latina.
- HALL, Stuart (2003): «¿Quién necesita la identidad?», en: HALL, Stuart y DU GAY, Paul. (eds.). *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1987): *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI.
- LACLAU, Ernesto (1996): *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- LACLAU, Ernesto, ŽIŽEK, Slavoj y BUTTLER, Judith (2003): *Contingencia, hegemonía y universalidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2001): «La cuestión de la interculturalidad y la Educación latinoamericana», documento de apoyo presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, ED-01/ PROMEDLAC VII.
 <http://www.red-ler.org/cuestion_latinoamericana.pdf> [consulta: agosto 2010].
- MELIÀ, Bartomeu (2001): «Identidad paraguaya en movimiento», en: *Lit. lingüíst.* [online] N.º 13, pp. 235-240, <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-8112001001300022&lng=es&nrm=iso> [consulta: junio 2010]
- MOUFFE, Chantal (1999): *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- VITAR, Ana (2006): «Escuelas que hacen interculturalidad», en: AMEIGEIRAS, Aldo y JURE, Elisa (comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento – Prometeo Libros.

■ Apuntes para una teoría de la convivencia intercultural¹

José Ignacio López Soria*

Introducción

En el mundo occidental, las actuales reflexiones sobre diálogo e interculturalidad se nutren, por cierto, del pensamiento que nos viene de nuestra propia tradición filosófica, especialmente de la hermenéutica o teoría de la interpretación. Pero no es la filosofía la que ha puesto en agenda hoy la necesidad de pensar en perspectiva intercultural y dialógica, sino la realidad misma. Es, pues, la actualidad, como veremos enseguida, la que nos convoca a pensar la diferencia y a explorar las potencialidades del diálogo para una convivencia digna, enriquecedora y gozosa de las diversidades. Al prestar oído atento a esa convocatoria, la filosofía piensa lo que, en palabras de Heidegger², más merece que pensemos, porque lo que más merece que pensemos es aquello que nos constituye en lo que somos y nos permite asomarnos a lo que podríamos y deberíamos ser.

Quienes somos hechura de la tradición occidental nos sabemos herederos de formas de convivencia atravesadas y generadoras de conflictos y acostumbradas a gestionar la conflictividad echando mano, como herramienta privilegiada, de diversos tipos de violencia: desde la violencia epistémica, axiológica, religiosa y simbólica, hasta la violencia lingüística, psíquica, territorial y física.

Pero ya el mero hecho de que nos propongamos, como ocurre en este coloquio, generar colectivamente una reflexión sobre la convivencia en perspectiva intercultural y dialógica,

¹ Este texto, con algunas modificaciones, fue presentado como ponencia en: *Jornada de reflexión generativa «La interculturalidad en un enfoque dialógico»*. Antigua, Guatemala, 19-21 mayo, 2010.

² HEIDEGGER, Martin (2005): *¿Qué significa pensar?* Madrid. Trotta, *passim*.

* Estudió Humanidades clásicas e Historia en Lima, Filosofía en Madrid y es doctor en Filosofía y letras. Fue decano de la Facultad de Ciencias sociales de la Universidad Ricardo Palma, Rector de la Universidad Nacional de Ingeniería, director europeo del proyecto Perú/Unión Europea, sobre Educación Técnica y Educación Bilingüe Intercultural. Actualmente, es director del programa de altos estudios para la zona andina de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y profesor en las universidades Nacional de Ingeniería y San Marcos.

además de procesar buenas prácticas e imaginar estrategias para llevarla a cabo, es una muestra de que no nos reconciliamos con esa tradición y de que nos ponemos en el camino del pensamiento dejándonos convocar por el llamado a una convivencia digna entre diversidades.

Para alimentar el debate que vamos a sostener aquí, trataré, en primer lugar, de situarme en la actualidad para reflexionar luego sobre el diálogo intercultural y proponer, finalmente, algunas ideas para pensar la convivencia enriquecedora y gozosa de diversidades.

Situarse en la actualidad

Al hablar de la actualidad no podemos soslayar que ella es fruto de un «patrón civilizacional»³ que nos viene de antiguo y cuyas características más significativas nos son de sobra conocidas. Me referiré aquí a ellas concisamente, sin la pretensión de agotarlas ni de ordenarlas jerárquicamente, y a sabiendas de que entre esas características hay una relación de copertenencia.

Comenzaré por las más visibles: la construcción y el sostenimiento de la centralidad de la Europa occidental y su actual expresión americana; el control y articulación de las diversas formas del trabajo y la apropiación y distribución de sus productos⁴; la invención y aplicación de códigos raciales y étnicos⁵ como instrumentos para atribuir identidad y clasificar a individuos y pueblos; y la sobreexplotación de la naturaleza y sus recursos.

Para nuestro propósito, pensar la interculturalidad en perspectiva dialógica, interesa especialmente caer en la cuenta de que ese mismo patrón civilizacional se caracteriza, además, por: un logocentrismo que cosifica toda otra realidad convirtiéndola en objeto de conocimiento o de deseo; un monologismo que resulta de la importancia excesiva prestada al sujeto individual; una atribución de validez universal a sus propios y particulares valores, nociones de verdad, bien y belleza, epistemes, mundos simbólicos, creencias, formas de legitimación del saber y del poder, subsistemas sociales y hasta sus peculiares maneras de construir sujetos e identidades.

³ El concepto de «patrón civilizacional» está inspirado en los conceptos de «patrón del poder» de Aníbal Quijano y «matriz del poder» de Walter Dignolo. Para un desarrollo mayor de estos últimos conceptos ver las contribuciones de Quijano y Dignolo en: PAJUELO, Ramón y SANDOVAL, Pablo: *Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde América Latina*. Lima: IEP, 2004, p. 203-281.

⁴ Las categorías aquí utilizadas (centralidad de Europa, control y articulación de las diversas formas del trabajo, control y aplicación de códigos raciales) se inspiran en los desarrollos elaborados, entre otros, por Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel.

⁵ La «racialización» de las relaciones sociales como código de clasificación de los seres humanos viene siendo analizada desde algunos lustros. Ver: ALLEN, *Theodore W. The Invention of the White Race*. Londres: Verso, 2002 (1ª ed. 1994); y BALIBAR, Etienne et WALLERSTEIN, Immanuel. *Race, nation, classe: les identités ambiguës*. Paris: La Découverte, 1998.

Para articular, coherente y consistentemente estos y otros elementos y hacerlos convergentes, el mundo occidental elabora discursos metanarrativos o englobantes: míticos inicialmente, metafísico-teológicos después, científico-técnicos en la era de la modernidad, y de desembozada racionalidad instrumental en la actualidad globalizada. Esos discursos entienden la historia como un proceso unilineal, periodizado, eurocentrado, omnicomprendido y teleológico. En el camino se fue quedando debilitada, si no inoperante, la propuesta ilustrada y potencialmente emancipatoria de construir un mundo en el que la razón, la justicia, la libertad, la equidad y la fraternidad fuesen los medios privilegiados para gestionar acordadamente la convivencia humana y la relación con la naturaleza. El *telos* o fin que el mencionado patrón civilizacional termina proponiendo e imponiendo es eso a lo que hoy llamamos globalización: un conjunto de procesos –productivos y comerciales, pero también políticos y normativos, además de epistémicos, axiológicos y simbólicos– que nos llevan a todos, primero, a tener el globo como geografía obligada de referencia para ubicar toda acción humana; segundo, a asumir de la cosmovisión occidental el lugar y el papel que ella nos ha asignado e incluso la subjetividad y la identidad que nos ha atribuido; y, finalmente pero no en último lugar, a aceptar como guía del pensamiento y de la acción la racionalidad instrumental de la que la globalización es hechura y portadora. Ya el mero asomo de esta posibilidad llevó, hace años, a los profetas del sistema a anunciar con bombos y platillos «el fin de la historia» y la aparición definitiva de la última manera de ser hombre⁶, además de «el choque de civilizaciones».⁷

Lo que de este patrón civilizacional se deriva lo conocemos y padecemos a diario: la creación de periferias, primero a través de la colonización desembozada y luego a través de maneras más sofisticadas de subordinación; el desinterés por procesar la experiencia acumulada de trabajo de los diversos pueblos; la desigual apropiación de los frutos del trabajo y sus secuelas de explotación y pobreza; la racialización de las identidades y relaciones sociales; la puesta en riesgo de la habitabilidad del planeta; la subestimación de las dimensiones no racionales de la posibilidad humana; la reducción del diálogo a la condición de monólogos compartidos para imponer consensos; la desvaloración de la potencialidad del reconocimiento en la construcción de la subjetividad; la particularización de todo valor, pensamiento, expresión simbólica, creencia, forma de vida y atribución de identidad de personas y pueblos no occidentales; la colocación de las historias de los otros pueblos en el marco de la llamada historia universal, la historia de occidente, y, consiguientemente, la consideración de los momentos de las primeras como etapas previas de la segunda; la subestima de saberes, racionalidades y discursos alternativos y de formas diversas de pensar y construir la convivencia y la relación con la naturaleza y lo sagrado; la deslegitimación de procedimientos diferentes para construir la subjetividad y la identidad; etcétera.

⁶ FUKUYAMA, Francis (1992): *The End of History and the Last Man*. Nueva York: The Free Press.

⁷ HUNTINGTON, Samuel P. (1997): *El choque de civilizaciones*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

Pero la actualidad no se agota en los aspectos crepusculares de los que acabamos de dar cuenta. Asoman también en esta compleja realidad otros signos portadores de esperanza y anunciadores de nuevas primaveras.

En la propia geografía occidental, poblada hoy por múltiples y heterogéneas voces, no son pocos los que exigen un trato responsable con la naturaleza ni los que invitan a una escucha atenta del otro como condición necesaria para gestionar cuerdamente la convivencia. La equidad de género, por otra parte, está en la agenda social, cultural y política desde hace ya varias décadas. No faltan, por otra parte, quienes incluso invitan a saber ver la presencia de lo sagrado en las huellas de su ausencia. Y lo que es para el propósito de este coloquio mucho más importante: buena parte de la filosofía occidental de la actualidad pone sus miras en el vaciamiento de la autoatribuida universalidad para asumirse como un pensar particular que ve en el diálogo con otras cosmovisiones particulares una fuente de enriquecimiento. Nada de esto puede hacer el pensamiento occidental sin practicar una operación de búsqueda y deshacimiento de la violencia implícita en sus objetivaciones filosóficas, teológicas y científicas. El resultado de ese deshacimiento, que a la filosofía le viene desde Nietzsche y de la tradición hermenéutica, es el debilitamiento de las categorías básicas de la metafísica, la teología y la ciencia⁸, y, consiguientemente, una desconfianza generalizada con respecto a los grandes relatos de la salvación, del humanismo y de la historia universal⁹. Me he atrevido a resumir este talante del actual pensamiento occidental en una idea: «todos los hombres estamos igualmente lejos de Dios», es decir, ningún hombre ni ninguna cultura están autorizados a hablar en nombre de una humanidad.

Final y principalmente, situarse en la actualidad es tomar conciencia de la presencia de otras voces¹⁰, las voces de aquellos espacios, personas y colectivos sociales y culturales que fueron violentamente subalternizados, pero no silenciados, por los afanes colonizadores de ayer, que desembocan en la globalización coercitiva de hoy. Empoderados con el procesamiento de su ya larga historia de resistencia práctica, discursiva y simbólica a la subalternización¹¹, esos colectivos socioculturales

⁸ Empeñado en esta tarea está el filósofo italiano Gianni Vattimo, siguiendo el camino abierto por Nietzsche, cultivado por Heidegger y sistematizado por Gadamer. De Vattimo puede verse especialmente: *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna* (Barcelona: Gedisa, 1990); (comp.). *La secularización de la filosofía. Hermenéutica y posmodernidad* (Barcelona: Gedisa, 1992); con Aldo Rovatti (eds.). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra, (1995).

⁹ Se ha vuelto un clásico a este respecto: LYOTARD, Jean-François. (1979): *La condición posmoderna*. París: Minuit.

¹⁰ En América latina hay una amplísima bibliografía sobre la presencia de esas otras voces y la ineludible necesidad de su participación en el ordenamiento legal y en la gestión de la convivencia. Ver, por ejemplo, un texto reciente: WALSH, Catherine (2009): *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala.

¹¹ Si bien la categoría «subalternización» nos viene del debate «oriental» con respecto a los procesos «postcoloniales» (G. Ch. Spivak, D. Chakravarty y E. W. Said, entre otros), aquello a lo que la categoría se refiere ha sido tematizado por Gustavo Gutiérrez en 1968 bajo la categoría de «pobreza» en su conocido texto *Teología de la liberación. Perspectivas*. Lima: CEP, 7ª. ed. 1990 (la 1ª. edición es de 1971); y luego por Antonio Cornejo Polar bajo el concepto de «heterogeneidad» en *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Editorial Horizonte. 1994.

han tomado la palabra en sus propias lenguas para, por un lado, poner en la agenda pública local y global sus legítimas demandas de respeto a sus pertenencias territoriales, lingüísticas, axiológicas, normativas, organizativas y simbólicas. Por otro lado, esas mismas voces son portadoras de discursos contrahegemónicos, pero también de epistemes, ideas regulativas, mundos simbólicos, formas de vida y de construcción de subjetividad, experiencia acumulada de trabajo, relación con la naturaleza y con lo sagrado, etc., todo lo cual enriquece la heredad humana y, tomado en serio, nos convoca a nosotros, los occidentales, a curarnos de la enfermedad de universalismo que nos aqueja desde antiguo.

Como consecuencia del conjunto de elementos a los que acabo de referirme, la actualidad está hecha –a pesar del control ejercido por el patrón predominante del poder– de una complejidad en la que se entrecruzan signos crepusculares y aurorales en ámbitos cada vez más multiculturales, interculturales y poliaxiológicos, poblados de temporalidades, espacialidades y lenguajes heterogéneos. Creo que no es ya políticamente posible ni admisible éticamente gestionar esa complejidad con las herramientas teóricas y prácticas, portadoras de violencia, heredadas de la tradición de la modernidad occidental. En la búsqueda de otros horizontes, el principio interculturalidad, que no puede ser sino dialógico, se nos presenta como una posibilidad para explorar e imaginar formas de gestión de la convivencia que no sólo toleren la diversidad sino que hagan de ella una fuente de enriquecimiento y de gozo.

El diálogo intercultural

Reflexionando sobre hermenéutica, diálogo e interculturalidad, he sostenido en un escrito reciente¹² que estos conceptos y prácticas discursivas tuvieron, desde antiguo, un aire de familia, y están hoy convocados a mantener entre sí una relación de co-pertenencia que haga posible que cada uno de ellos despliegue su significación plena y apunte a un horizonte abierto a la utopía.

Refiriéndome ahora solo a la relación entre diálogo e interculturalidad, añadiré que el hecho de que haya entre estos conceptos y entre sus respectivos horizontes de significación una relación de copertenencia no significa, sin embargo, que la escucha atenta del otro, en lo que consiste el diálogo, y la convivencia digna de lo diverso, a lo que llamamos interculturalidad, se confundan entre sí. Cada uno de ellos tiene su propia

¹² LÓPEZ SORIA, José Ignacio. (2009): «La co-pertenencia entre hermenéutica, diálogo e interculturalidad», en: Monteagudo, Cecilia y Fidel Tubino (ed.). *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

historia y, es justamente la diversidad de historias y procedencias, lo que enriquece el encuentro, ensanchando y profundizando el horizonte de significación y haciendo de ese encuentro, creo yo, uno de los eventos de mayor significación histórico-filosófica de nuestro tiempo.

El diálogo, desde el socrático-platónico hasta el que se practica en la sociedad moderna, se inscribe en una tradición retórica que busca convencer racionalmente al otro de la validez de los propios argumentos, para llegar a acuerdos y construir consensos en contextos libres de violencia.¹³ La interculturalidad, por su parte, está ligada a una historia de búsqueda empeñosa de mediaciones para gestionar acordadamente la convivencia en ámbitos multiculturales y poliaxiológicos, especialmente en aquellos poblados por demandas diferenciadas educativas, lingüísticas, jurídicas, políticas y territoriales por parte de los grupos sociales y culturales tradicionalmente racializados y subalternizados.

Cabe preguntarse ¿de qué manera el aire de familia entre diálogo e interculturalidad, está mutando hoy en co-pertenencia?; y, ¿en qué medida esa co-pertenencia es constitutiva de nuestra realidad, pero remite ya a un horizonte utópico?

Originados en entornos atravesados todavía por la violencia filosófica, teológica y científica, el diálogo y la interculturalidad se piensan inicialmente dentro del ámbito de la consideración del ser como estructura estable, del pensamiento como fundamentación, de la verdad como representación de validez universal, y del hombre como subjetividad individual. Por eso, inicialmente el diálogo consiste en atenerse a la argumentación racional en la comunicación entre sujetos, y la interculturalidad es entendida, en el ámbito de la tolerancia, como un expediente para gestionar conflictos entre diversidades.

Estas maneras de hacer la experiencia del diálogo y la interculturalidad se corresponden con los horizontes de significación propios de la mencionada violencia de la tradición occidental. Pero el diálogo y la interculturalidad, para convertirse en instrumentos relevantes para los racializados y subalternizados, necesitan rebasar esa tradición. En la atribución de primacía al lenguaje, tanto por parte de diálogo como de la interculturalidad, veo yo el anuncio del rebasamiento de la mencionada tradición y de la construcción de la copertenencia entre diálogo e interculturalidad.

El rebasamiento y la copertenencia se van haciendo posibles en la medida en que se va tomando conciencia del carácter histórico, y por tanto particular, de todo horizonte

¹³ Particularmente significativos a este respecto son los textos del filósofo alemán Jürgen Habermas, en especial: *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1981.

de enunciación de verdades y valores, de provisión de sentido y de construcción de identidad, disolviéndose así las rigideces del ser en la flexibilidad de los lenguajes.¹⁴ A ello se añade que el diálogo fue enriqueciendo su primigenia condición de medio discursivo para la persuasión racional y el establecimiento de consensos, al convertirse en habla que los participantes hablamos y por la que somos hablados y constituidos, es decir provistos de identidad a la través de la práctica del reconocimiento. La interculturalidad, por su parte, deja de ser vista como la versión actual de la moderna tolerancia para la solución de conflictos interculturales y comienza a entenderse como lenguaje de una convivencia ya no solo digna sino enriquecedora y gozosa de las diversidades.

El encuentro en el lenguaje es, pues, lo que hace que el diálogo y la interculturalidad se co-pertenezcan; es decir, que no pueda ya definirse ninguno de estos conceptos y prácticas discursivas sino por referencia al otro. Esta mutua referencia los resignifica, enriqueciendo sus significaciones primigenias. Hoy el diálogo se realiza en plenitud; es decir, lleva al límite sus propias potencialidades, ya no en espacios intraculturales sino interculturales, porque es en este último en donde el diálogo se abre al reconocimiento del otro, no como imagen proyectada de lo que uno mismo no es, sino como un alter ego por el que uno mismo se siente hablado.¹⁵ Y la interculturalidad no puede llevar a cabo la convivencia digna, enriquecedora y gozosa de lo diverso sino haciendo del diálogo, en el sentido que acabamos de entenderlo, la mediación por excelencia entre diversidades.

Para llegar a esa plenitud, tanto el diálogo como la interculturalidad tienen que autosomearse a una operación de vaciamiento o debilitamiento de los caracteres duros de que eran portadores por haber nacido en el ámbito de la violencia, propio de la tradición occidental. Y en la medida en la que pierden esos caracteres, sin olvidar la historia de esa pérdida, la co-pertenencia es ya de suyo, especialmente para el mundo occidental, el anuncio de una liberación.

Establecida la co-pertenencia entre diálogo e interculturalidad, detengámonos unos instantes para pensar el diálogo intercultural o la interculturalidad dialógica.

Comienzo recordando que el lenguaje –y me refiero aquí exclusivamente al lenguaje en cuanto habla– es un conjunto de símbolos que no sólo nos permiten transmitir a

¹⁴ Ya Nietzsche había señalado que «el mundo verdadero terminó por convertirse en fábula» (NIETZSCHE, Friedrich. (2002): *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Edaf. Siguiendo esta línea de pensamiento, Gadamer llega a la conclusión de que «El ser que puede ser comprendido es lenguaje». GADAMER, Hans-Georg. (1997): *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

¹⁵ Sobre la «filosofía del escuchar» véase: MONTEAGUDO, Cecilia: *Escucha y Diálogo en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer*, en: Monteagudo, Cecilia y Fidel Tubino (ed.). «Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad». Lima: PUCP/OEI, 2009, p. 51-62.

otro o recibir de otro información, expresiones, órdenes o interrogaciones, sino una heredad cargada de historia, un legado que recibimos de nuestros antepasados a través del cual hacemos la experiencia del mundo y de lo sagrado, nos autopercebimos como pertenecientes a un comunidad histórico-lingüística, construimos nuestra subjetividad y atribuimos identidad a aquellos con quienes o de quienes hablamos. El lenguaje es, pues, algo que hablamos y por lo que somos hablados. Probablemente lo más importante del lenguaje es que en su ámbito construimos nuestra propia identidad escuchando atentamente los mensajes que nos vienen de nuestros antepasados y desarrollando acciones comunicativas con nuestros coetáneos. Con unos y otros formamos una comunidad que nos es esencial para constituirnos en persona. De ahí, la enorme importancia del reconocimiento de los otros significativos, inicialmente de los padres y luego de otras personas, para el despliegue pleno de la posibilidad humana.¹⁶

Cuando salimos a la relación con el otro con una perspectiva monológica despojamos a ese otro, especialmente si pertenece a una comunidad histórica diversa a la nuestra, de sus propias pertenencias para atribuirle una identidad por negación de lo que nosotros somos. Si somos cristianos le llamamos gentil; si nos consideramos «civilizados» le llamamos bárbaro; si nos creemos ubicados en el peldaño más alto de una historia que nosotros mismos hemos construido, le llamamos primitivo; si somos invasores y colonizadores, le llamamos indígena y no invadido ni colonizado porque estos términos nos ponen ante los ojos nuestra condición de agresores. No tuvimos, sin embargo, dificultad en llamar a otros esclavos, aunque sí nos cuidamos de ser reconocidos como amos, pero no como esclavistas. Si, por otra parte, despojamos al otro de su lengua y sus creencias y le obligamos a apropiarse de las nuestras, terminará él o ella asumiendo como su propia manera de ser persona la subalternidad que le hemos atribuido a través del habla y de las prácticas sociales.

Muy otra es la situación cuando es el diálogo el que media la relación entre las personas, sean éstas de la misma cultura o de culturas diferentes. Sabemos que el diálogo intracultural es más fácil, especialmente cuando se reduce, en la vieja línea de la tolerancia, a una retórica para el convencimiento y la construcción de consensos imprescindibles para la convivencia. La facilidad viene por el hecho de compartir horizontes de sentido y códigos lingüísticos, axiológicos, simbólicos, etc. La dificultad comienza cuando no se trata ya sólo de tolerar la diferencia, especialmente de opiniones, sino de valorar otras formas y nociones de vida buena y de convivir gozosamente con ellas.

¹⁶ Para la importancia del reconocimiento ver: TAYLOR, Charles. *The Politics of Recognition* (1994), en: Gutmann, Amy (ed.). «Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition». Princeton: Princeton U.P. p. 25-73.

Esta dificultad se acentúa cuando el diálogo es intercultural, cuando los hablantes no comparten horizontes de sentido y se saben expuestos a ser hablados por el otro. Se necesita en este caso, por un lado, reconocer y valorar la diversidad del otro y de sus pertenencias culturales, lo cual ciertamente no es poco; pero se necesita, además, estar dispuesto a ser hablado por el otro prestando oído atento a la imagen que de mí mismo y de la relación entre ambos el otro se ha formado. Creo que solamente entonces, cuando se juntan reconocimiento y valoración mutuas y disposición (apertura) de los hablantes a ser hablados por el otro, el diálogo es de veras intercultural, y entonces es renuncia a toda forma de violencia, posibilidad de apropiación de la riqueza humana portada por el otro y fuente insospechada de gozo. En el ámbito de ese diálogo intercultural lo que interesa es más que la tolerancia, más que la construcción de consensos, más que el arribo a verdades o a nociones de vida buena compartidas, porque la tolerancia muta en reconocimiento y valoración del otro, la convivencia se lleva bien con el disenso, la verdad no se restringe a la adecuación a lo que es sino que se abre al ser, las diversas nociones de vida buena se enriquecen en cuanto que se vuelven relevantes para otros, y la subjetividad y la identidad se construye intersubjetivamente en juegos de lenguaje libres de violencia que dialogan electivamente con sus propias tradiciones, pero están siempre abiertos a la riqueza humana.

Convivencia de diversidades

Para quien no está, como diría el escritor peruano José María Arguedas, «enrillutado y embrutecido por el egoísmo»¹⁷, la convivencia de diversidades se manifiesta como el horizonte utópico del diálogo intercultural. Pero, por horizonte utópico, entiendo aquí no un estado final imaginado al que el presente quede sometido, sino una manera de caminar y de hacer la experiencia de la convivencia.¹⁸ Por eso he utilizado frecuentemente el término «ya», referido al «ahora», como una invitación a ver en la actualidad signos aurales que nos convocan a todos a pensar la convivencia en perspectiva intercultural, escapando de la «jaula de hierro» en la que los discursos y prácticas hegemónicas tratan de mantenernos encerrados.

Esto es particularmente importante en el caso de nuestra América latina, una geografía habitada por diversidades que no solo han sabido desarrollar estrategias de sobrevivencia y de resistencia a la subalternización sino que, además, están empeñadas en procesar su propia experiencia histórica y tomar desde ella la palabra para dar forma discursiva y práctica

¹⁷ ARGUEDAS, José María: (1975) *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Buenos Aires: Losda.

¹⁸ Desarrollé inicialmente esta idea en: «Para pensar crítica y prospectivamente el Perú». *Unodiverso*. Ciencia, tecnología y sociedad. Lima: CONCYTEC, Año 1, núm. 1, may. 2005, p. 81-95

a sus demandas ancestrales y para poner su riqueza cultural acumulada en el ámbito del diálogo intercultural.

Para que la convivencia intercultural sea posible entre nosotros es preciso, en primer lugar, explorar y desmontar los rasgos de violencia incluidos en nuestras propias tradiciones y pertenencias culturales; necesitamos, en segundo lugar, un ejercicio responsable de la ciudadanía llevando al extremo las potencialidades de la democracia para el despliegue pleno de la posibilidad humana; y se requiere, finalmente, que nos tomemos en serio la diversidad étnica, lingüística, territorial y cultural que nos caracteriza, asumiéndola como fuente de enriquecimiento y de gozo.

Las formas más crudas de violencia –colonización, extirpación de idolatrías, explotación, periferización, racialización y pauperización de los subalternizados– son tan evidentes que no es necesario explorarlas. Pero, además de estas formas, hay otras más sutiles como la violencia epistémica, religiosa, lingüística, axiológica, normativa, simbólica y aquellas otras relacionadas con la construcción de la subjetividad y la atribución de identidades. Llamo más sutiles a estas últimas porque, a diferencia de las primeras, que se atienen desembozadamente a la racionalidad instrumental, las segundas se presentan frecuentemente como expresiones de creencias portadoras de salvación y de racionalidades promotoras de progreso y emancipación. En el proceso de desmontaje de todas estas formas de violencia desempeñan, sin duda, un papel fundamental los movimientos contrahegemónicos de los colectivos sociales subalternizados, que se alimentan de una variada historia de resistencia a la subalternización. Pero no menos importante para ello es la construcción de espacios de diálogo intercultural porque es en esos espacios en donde, por una parte, nos sentimos convocados a desocultar nuestras formas más sutiles de violencia por la interpelación que supone el ser hablado por el otro, y, por otra parte, en el diálogo intercultural se manifiestan más claramente la voluntad de entendimiento entre diversos y el conjunto de valores que cada colectivo puede aportar a la heredad humana.

El ejercicio responsable de la ciudadanía en contextos multi e interculturales consiste en explotar todas las potencialidades de la democracia cuando hace que ésta se atenga a una política de reconocimiento de los derechos colectivos¹⁹, además de los individuales. Fundada en principios como el carácter intersubjetivo de la subjetividad, la importancia del reconocimiento para la construcción de la identidad, la necesidad de entornos

¹⁹ Interesantes análisis de los derechos colectivos pueden encontrarse en el libro citado de WALSH, Catherine y en: KYMLICKA, Will. *Ciudadanía intercultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós, 1996, Cap. 3: Derechos individuales y derechos colectivos, p. 57-76; Alfaro, Santiago, Juan Ansión y Fidel Tubino (ed.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América latina*. Lima: PUCP, 2008; RIVAS HERRERA, Patricio y otros. *La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo*. Lima: OEI/CAB/CPD Consultores, 2009.

culturales para el despliegue pleno de la posibilidad humana, la imprescindibilidad de la propia habla para hacer cabalmente la experiencia del mundo y de la verdad, la valoración para uno mismo y la capacidad de relevancia para otros de las expresiones culturales de los diversos pueblos, la importancia del propio territorio para «encasar» el espacio y hacerlo un mundo habitable y no un «mundo al revés», como dijera el cronista Huamán Poma de Ayala en *El Primer Nueva Coronica y Buen Gobierno* a inicio del siglo XVII, o un «mundo ancho y ajeno», como anota Ciro Alegría en su conocida novela *El mundo es ancho y ajeno* de 1941, etc.; fundada, reitero, en estos y semejantes principios, la política del reconocimiento tendría que garantizar los derechos primordiales a la propia lengua y al territorio, además del derecho a la propia cultura en el sentido amplio, a las creencias y formas de relación con lo inesperado, a la sabiduría acumulada y a las racionalidades alternativas, para llegar incluso a reconocer como valiosas diversas formas de gestión de la convivencia. Todo ello, lo sabemos de sobra, plantea retos de no fácil abordaje a la forma tradicional de organizar y gestionar la convivencia a través de los estados-nación.

Finalmente, tomarse en serio la diversidad que nos define como colectividades es incluso más que respetar e institucionalizar derechos étnicos, lingüísticos, territoriales y culturales, aunque esto ciertamente no es poco. Se trata, además, de cuidar y cultivar con esmero la diferencia porque se la asume como posibilidad de enriquecimiento mutuo y de dinamización individual y social, como tierra fértil para la diversificación de la heredad humana, en fin, como fuente de gozo. Pero esta ponderación de la diferencia no debe llevar a desconocer que la convivencia de diversidades está siempre expuesta al conflicto; por tanto, función fundamental del diálogo intercultural es pensar estrategias para gestionar acordadamente la conflictividad. Por otra parte, no se piense que cuidar y cultivar la diferencia equivalga a sacralizarla. Lo entienden así quienes, por mil razones, se encierran en la diferencia y la convierten en justificación de totalitarismos, relativismos y fundamentalismos que atentan contra la convivencia. La diferencia se realiza en plenitud cuando se abre a la convivencia, así como la convivencia se reduce a la pobre condición de univivencia cuando prescinde de la diferencia.

Bibliografía

- ALFARO, Santiago, ANSIÓN, Juan y TUBINO, Fidel (ed.), (2008): *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: PUCP.
- ALLEN, Theodore W.: *The Invention of the White Race*. Londres.
- ARGUEDAS, José María (1971): *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Buenos Aires: Losada.
- BALIBAR, WALLERSTEIN, Etienne e Immanuel (1988): *Race, nation, classe: les identités ambiguës*. París: La Découverte.
- CORNEJO POLAR, Antonio (1994): *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Editorial Horizonte.

- FUKUYAMA, François (1992): *The End of History and the Last Man*. Nueva York: The Free Press.
- GADAMER, Hans-Georg (1999): *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, vol. 1.
- GUTIÉRREZ, Gustavo (1990): *Teología de la liberación. Perspectivas*. Lima: CEP, 7ª. ed.
- GUTMANN, Amy (ed.), (1994): *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton U.P.
- HABERMAS, Jürgen (1981): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HEIDEGGER, Martin (2005): *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- HUNTINGTON, Samuel P. (1997): *El choque de civilizaciones*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- KYMLICKA, Will (1996): *Ciudadanía intercultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ SORIA, José Ignacio (2010): *Ponencia Jornada de reflexión generativa «La interculturalidad en un enfoque dialógico»*. Antigua, Guatemala.
- LÓPEZ SORIA, José Ignacio (2005): *Para pensar crítica y prospectivamente el Perú. Universo. Ciencia, tecnología y sociedad*. Lima, CONCYTEC, Año 1, núm. 1.
- LYOTARD, Jean-Francois (1979): *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- MONTEAGUDO, Cecilia y Fidel Tubino (ed.), (2009): *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- NIETZSCHE, Friedrich: *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Edaf.
- PAJUELO, Ramón y SANDOVAL, Pablo (2004): *Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde América Latina*. Lima: IEP.
- RIVAS HERRERA, Patricio y otros (2009): *La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo*. Lima: OEI/CAB/CPD Consultores.
- ROVATTI, Aldo (1995): *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.
- TAYLOR, Charles: "The Politics of Recognition».
- VATTIMO, Gianni (1990): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- VATTIMO, Gianni (1992): *La secularización de la filosofía. Hermenéutica y posmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- WALSH, Catherine (2009): *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala.

■ Los pilares de la educación del futuro

Juan Carlos Tedesco*

Los cambios socio-económicos

La literatura sobre las nuevas formas que asume la organización social capitalista es abundante y se ha visto enriquecida por algunos aportes críticos muy significativos.¹ Desde el punto de vista productivo, existe consenso en reconocer que la rápida y profunda transformación tecnológica, así como la globalización y la competencia exacerbada por conquistar mercados, están modificando los patrones de producción y de organización del trabajo. Estaríamos pasando de un sistema de organización del trabajo basado en la división en jerarquías piramidales y destinado a la producción masiva, a un sistema orientado al consumo diversificado y basado en una organización en redes, donde se otorgan amplios poderes de decisión a las unidades locales. Estos cambios se apoyan en la utilización de nuevas tecnologías, que permiten la producción de pequeñas partidas de artículos cada vez más adaptados a los diferentes clientes y facilitan significativamente la comunicación entre las diferentes unidades de producción.

Las ideas de fábrica flexible, adaptable a mercados cambiantes tanto en volúmenes como en especificaciones, de equipos multipropósito, de plantas multiproducto, de innovación y de mejora continua de los productos, de polivalencia del personal, de distribución homogénea de la inteligencia y de formas combinadas de competencia y asociación, son todos conceptos habituales en los análisis actuales sobre la organización del trabajo. Estos conceptos se refieren a un modelo que supera las formas tradicionales del taylorismo y el fordismo, basados en la producción en serie para mercados masivos, a través de grandes organizaciones con estructuras internas jerarquizadas en forma piramidal.

* El autor estudió Ciencias de la educación en la Universidad de Buenos Aires. Fue Secretario de Educación, Ministro de Educación y Director Ejecutivo de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, dependiente de Presidencia de la Nación. Es profesor-investigador de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina).

¹ Ver, por ejemplo, CASTELLS, Manuel (1997): *La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza. También, BOLTANSKY, Luc y CHIAPELLO, Eve (1999): *Le Nouvel esprit du capitalisme*. París: Gallimard.

Pero la organización del trabajo basada en la innovación permanente, la flexibilidad interna y la ruptura de las categorías fijas, al mismo tiempo que provoca la eliminación de las jerarquías tradicionales, muestra tendencias que contienen un potencial destructivo muy importante.²

En primer lugar, estos cambios están provocando un **aumento significativo de la desigualdad social**. Los datos globales sobre distribución del ingreso y de la riqueza indican que se ha producido un fuerte proceso de concentración. Esta tendencia a la concentración de la apropiación de los beneficios del crecimiento económico se percibe en el conjunto de los países, aunque su rapidez y su intensidad sean diferentes. Si bien las explicaciones de este fenómeno coinciden en reconocer la complejidad de los factores que están actuando en estos procesos, también son coincidentes en advertir que uno de los factores fundamentales es la transformación en la organización del trabajo.

Al respecto, las informaciones disponibles permiten apreciar que, si bien las nuevas tecnologías aumentan significativamente la productividad, suprimen numerosos puestos de trabajo. En este contexto, la mayor parte de los nuevos puestos de trabajo no se crean en los sectores tecnológicamente más avanzados, sino fundamentalmente en los servicios, donde el costo del trabajo representa una proporción importante del precio del producto.

Esta diferencia en el ritmo de creación de puestos de trabajo está asociada a diferencias en los salarios. Mientras que los sectores de alta productividad pueden tener políticas salariales generosas, los sectores de servicios, donde el vínculo entre salarios y empleo es muy alto, están obligados a aumentar muy moderadamente los salarios si quieren que crezca el empleo. Esta dinámica donde el empleo disminuye en los sectores que pueden pagar buenos salarios y aumenta en aquellos que pagan salarios modestos, explica las razones por las cuales **la recomposición del empleo en función de la evolución tecnológica aumenta la desigualdad**.³

En segundo lugar, las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no sólo el aumento de la desigualdad sino la aparición de un fenómeno social nuevo: la exclusión de la participación en el ciclo productivo. A partir de la exclusión en el trabajo, se produciría una exclusión social más general o –como prefieren decir algunos autores– una *des-afiliación* con respecto a las instancias sociales más significativas. En este sentido, los estudios acerca de las posibilidades que ofrecen las nuevas formas

² GORZ, André (1988): *Métamorphose du travail*. París: Ed. Galilée. CASTEL, Robert (1995): *Les métamorphoses de la question social; Une chronique du salariat*. París: Fayard

³ DE FOUCAULD, Jean-Baptiste y PIVETEAU, Denis (1995): *Une société en quête de sens*. París: Ed. Odile Jacob..

de organización del trabajo indican que ellas podrían incorporar de manera estable sólo a una minoría de trabajadores, para los cuales habría garantías de seguridad en el empleo a cambio de una identificación total con la empresa y con sus requerimientos de reconversión permanente. Para el resto, en cambio, se crearían condiciones de extrema precariedad, expresadas a través de formas tales como contratos temporarios, trabajos interinos, trabajos de tiempo parcial y, en el extremo de estas situaciones, el desempleo. El fenómeno de la **exclusión social** constituye, desde este punto de vista, el principal problema provocado por la evolución de las nuevas modalidades de producción.

El aumento de la desigualdad y la aparición de la exclusión como un fenómeno masivo son procesos particularmente complejos. En primer lugar, es preciso reiterar que el aumento de la desigualdad coexiste con una significativa disminución de la importancia de las jerarquías tradicionales. La organización actual del trabajo tiende a reemplazar las tradicionales pirámides de relaciones de autoridad, por *redes* de relaciones cooperativas. En este esquema, todas las fases del proceso productivo son importantes, y el personal, en cualquier nivel de jerarquía que se ubique, juega un papel crucial. El concepto de «calidad total», que orienta las transformaciones en los actuales modelos de gestión, supone una relación mucho más igualitaria que en el pasado entre los que se incorporan a las unidades productivas. Pero esta mayor igualdad entre los incluidos implica una separación mucho más significativa con respecto a los excluidos.

Los cambios en la organización del trabajo están acompañados por modificaciones igualmente profundas en la dimensión política y cultural de la sociedad. Desde el punto de vista político, una de las características más importantes es la que tiene que ver con los procesos de deslocalización y relocalización de las pertenencias y de las identidades nacionales y culturales. Asociado al proceso de globalización económica, se ha producido una tendencia a construir entidades políticas supranacionales capaces de enfrentar los desafíos que se plantean tanto a nivel planetario como multinacional, tales como los volúmenes crecientes de transacciones financieras internacionales, los problemas derivados del cuidado del medio ambiente (agujero en la capa de ozono, recalentamiento de la corteza terrestre, etc.), la expansión del delito internacional (narcotráfico, prostitución, etc.) y la expansión de Internet como vehículo de circulación de información sin regulación posible a nivel nacional.

Como resultado de estos procesos el concepto de ciudadanía asociado a la nación⁴, ha comenzado a perder significado. En su reemplazo, aparecen tanto la adhesión a entidades supranacionales como también, al contrario, un repliegue sobre el comunitarismo

⁴ SCHNAPPER, Dominique (1994): *La communauté des citoyens; Sur l'idée moderne de nation*. París: Gallimard.

local, donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural y no como integración política. En un ensayo muy interesante, Guehenno analiza las nuevas formas de particularismo y de universalismo creadas a partir de los procesos de globalización económica y cultural apoyados en las nuevas tecnologías de la información. Su hipótesis es que, al contrario de las comunidades territoriales de ayer, las comunidades virtuales son comunidades de elección, lo cual las hace más homogéneas, pero también más cerradas. Un ejemplo de esto se advierte incluso en el urbanismo de las grandes ciudades, donde el encierro de los barrios, protegidos por una red de autopistas, permite reducir al mínimo los riesgos de encuentros entre ricos y pobres. El comercio informático también favorece este proceso de aislamiento y de homogeneización. Esta comunidad virtual que se está creando a partir de las nuevas condiciones sociales carece de una base común, de un espacio común. La elección que hace cada visitante de muchos «sitios» de Internet es siempre precaria e inestable. Un visitante no es un ciudadano.⁵

Este cambio en el concepto de ciudadanía tiene enormes implicaciones. La aparición de lo local y lo supranacional como nuevos espacios de participación social, está asociada a fenómenos de ruptura de la acción política tal como se la concebía hasta ahora. La construcción de un concepto de ciudadanía mundial, de ciudadanía planetaria, exige un concepto de solidaridad vinculado a la pertenencia al género humano y no a alguna de sus formas particulares. Esta construcción, sin embargo, enfrenta enormes dificultades, la mayoría de las cuales está vinculada a las formas a través de las cuales se produce el proceso de globalización.

Desde el punto de vista económico, la globalización no significa sólo que los capitales puedan moverse rápida y libremente por todo el planeta. El fenómeno, socialmente más importante, es que como las empresas pueden instalarse en cualquier parte del mundo y mantenerse conectadas a través de redes de información, ellas tienden a radicarse allí donde los costes son menores. Este fenómeno produce lo que se ha denominado, «una espiral descendente de reducción de costes sociales», que tiende a debilitar la capacidad de los estados-nacionales para mantener los niveles tradicionales de beneficios sociales y de bienestar. La globalización económica, en síntesis, reduce la capacidad del estado para definir su política monetaria, su presupuesto, su recaudación de impuestos y la satisfacción de las necesidades sociales de su población.

Al estar basada fundamentalmente en la lógica económica y en la expansión del mercado, la globalización rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión con nuestros semejantes. Las élites que actúan a nivel global tienden a comportarse sin compromisos con los destinos de las personas afectadas por

⁵ GUEHENNO, Jean-Marie (1999): *L'avenir de la liberté; la démocratie dans la mondialisation*. París: Flammarion.

las consecuencias de la globalización. La respuesta a este comportamiento por parte de los que quedan excluidos de la globalización es el refugio en la identidad local, donde la cohesión del grupo se apoya en el rechazo a los «externos».

En este sentido, numerosos diagnósticos de la sociedad actual muestran que la ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad provocada por el proceso de globalización ha generado nuevas formas de exclusión, de soledad y de marginalidad. Las formas de asociación y de expresión de algunos de estos sectores excluidos tienden a apoyarse en valores de intolerancia, de discriminación y de exacerbación de los particularismos. Mientras en la cúpula, las élites que participan de la economía supranacional plantean el riesgo que el desapego a la nación estimule un individualismo a-social, basado en la falta total de solidaridad, en la base se aprecian fenómenos regresivos de rechazo al diferente, de xenofobia y de cohesión autoritaria.

Manuel Castells, en su libro ya citado, explica con claridad este proceso, que da lugar a la aparición del fenómeno actual del *fundamentalismo* y de estados-fundamentalistas. De acuerdo a su análisis, el estado-nación, para sobrevivir a su crisis de legitimidad, cede poder y recursos a los gobiernos locales y regionales. En este proceso, pierde capacidad para igualar los intereses diferentes y representar el «interés general» representado en el estado-nación. Este proceso des-legitima aún más al estado, particularmente frente a las minorías discriminadas, que buscan protección en las comunidades locales o en otro tipo de estructuras: «... lo que comenzó como un proceso de relegitimación del estado, mediante el paso del poder nacional al local, puede acabar profundizando la crisis de legitimación del estado-nación y la tribalización de la sociedad en comunidades cons-truidas en torno a identidades primarias» (CASTELLS, 1997: 304).

En síntesis, el optimismo de hace unos pocos años sobre las posibilidades democráticas abiertas por la construcción de entidades políticas supranacionales, se ha diluido rápidamente. Las dificultades, sin embargo, no implican un retorno a la situación anterior. Las experiencias recientes han demostrado que, si bien el estado-nación no puede ser mantenido en su forma tradicional, tampoco puede ser olvidado tan fácilmente. En este sentido, el debate europeo acerca de la construcción de un concepto de ciudadanía basado en una comunidad de naciones ha permitido apreciar la importancia de lo que algunos autores han denominado la «ruptura cognitiva» que implica superar el concepto de ciudadanía basado en el estado-nación. Para promover una ciudadanía europea o supra-nacional, el problema fundamental consiste en superar el déficit de experiencias que tienen la mayor parte de los ciudadanos en relación a lo que puede constituir una ciudadanía de este tipo. Según estos autores, la construcción de los instrumentos institucionales de la ciudadanía europea estaría mucho más avanzada que la experiencia colectiva de las personas. Esta distancia podría explicar la significativa diferencia que existe actualmente entre las élites y la opinión pública en la manera de percibir el proce-

so de construcción europea.⁶ En este sentido, la integración en una unidad mayor sólo será posible a partir de una sólida y segura identidad cultural propia. La confianza en sí mismo constituye, desde este punto de vista, un punto de partida central de cualquier estrategia de integración y de comprensión del «otro». El miedo, la inseguridad, la subvaloración de lo propio no pueden, en ningún caso, ser la fuente de una nueva cultura ciudadana.

Los cambios en el papel del conocimiento

Este conjunto de cambios económicos, políticos, sociales y culturales responde a diversos factores, entre los cuales se destaca el papel cada vez más relevante del conocimiento. La denominación de la sociedad actual como «sociedad del conocimiento», o «sociedad de la información», ha ganado muchos adeptos entre los autores que se dedican a los análisis prospectivos. Anthony Giddens⁷ conceptualizó este papel del conocimiento a través de la categoría de *reflexividad* que, según su análisis, es el rasgo central de la sociedad actual. El proceso de modernización de la sociedad – sostiene Giddens – ha ampliado los ámbitos de reflexión hacia áreas tradicionalmente reguladas por la tradición.

Esta centralidad del conocimiento inspiró inicialmente algunas posturas optimistas acerca del futuro de la sociedad, ya que la idea según la cual el desarrollo cognitivo tiene alguna influencia en las conductas y el comportamiento de las personas, ha estado siempre en la base de las propuestas de cambio social. Enseñar a pensar bien, a pensar mejor, ha estado asociado generalmente a la idea de formar un ser más «humano». Las últimas versiones de este enfoque provienen de pensadores vinculados al desarrollo de enfoques interdisciplinarios que permitan comprender adecuadamente la *complejidad* de los fenómenos. El supuesto básico de este enfoque es que las personas capaces de comprender la complejidad actuarían de manera más responsable y consciente.

En términos de Edgar Morin, por ejemplo, la inteligencia que sólo sabe separar atrofía las facultades de comprensión y de reflexión, eliminando así las posibilidades de un juicio correcto o de una perspectiva de largo plazo. Una inteligencia incapaz de percibir el contexto y el complejo planetario, convierte a las personas en ciegas, inconscientes e irresponsables.⁸

⁶ WOLTON, Dominique (1993): *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*. París: Flammarion.

⁷ GIDDENS, Anthony (1997): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

⁸ MORIN, Edgar (1999): *La tête bien faite; Repenser la réforme, réformer la pensée*. París: Seuil.

Pero lo novedoso del análisis de Giddens es la advertencia que la mayor reflexividad no está acompañada por mayores niveles de certidumbre sino, al contrario, por mayor inestabilidad e inseguridad. «Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde, al mismo tiempo, nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento.» (...) «Bajo las condiciones de modernidad, ningún conocimiento es conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde <saber> es tener certeza, y esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales.» (...) «...es falsa la tesis de que a más conocimiento sobre la vida social (incluso si ese conocimiento está tan bien apuntalado empíricamente como sea posible) equivale a un mayor control sobre nuestro destino. Esto es verdad (discutiblemente) en el mundo físico, pero no en el universo de los acontecimientos sociales». Cuanto más conocemos de la vida social, más contribuimos a su carácter inestable. «La cuestión no radica en que no exista un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter cambiante e inestable» (GIDDENS, 1997: 47).

Este papel crítico del conocimiento implica también una modificación de las bases sobre las cuales se construyen los niveles de confianza, de fiabilidad, de legitimidad en el funcionamiento del sistema social. Resumiendo muy brevemente los análisis de Giddens al respecto, se puede decir que en las culturas premodernas predominaban cuatro ámbitos de confianza. El primero es el sistema de *parentesco* donde, independientemente de los afectos o conflictos que se perciban en el seno de la familia, los vínculos ofrecían un tejido de protección y de confianza muy importante. El segundo es la *comunidad local*, ya que la localización de las relaciones es una condición importante de estabilidad y confianza. El tercero es la *cosmología religiosa*. Las creencias religiosas constituyen un marco de referencia que da explicaciones a los acontecimientos y, en esa medida, brinda seguridad. El cuarto contexto es la *tradición*. A diferencia de la religión, la tradición brinda confianza, no porque da un marco de referencia, sino porque asegura una manera de hacer las cosas con relación al tiempo. La confianza basada en la tradición proviene de la seguridad de que las cosas «siempre se han hecho así».

En las culturas modernas, en cambio, estas cuatro órdenes de confianza han perdido importancia. Las relaciones de parentesco tienden a ser reemplazadas por relaciones de amistad, la comunidad local por sistemas sociales abstractos y la cosmología religiosa y la tradición, por una orientación al futuro, como fuente de legitimidad. A su vez, la relación entre la acción social y el conocimiento es diferente. En los entornos sociales premodernos, las personas podían hacer oídos sordos a los pronunciamientos de sacerdotes, sabios o hechiceros y continuar con las rutinas de la actividad cotidiana. Pero, en el mundo moderno, no puede suceder lo mismo con respecto al conocimiento experto. Por esta razón, en las sociedades modernas los contactos con expertos o con sus representantes o delegados, son lógicos y necesarios. Pero este contacto, por su propia naturaleza reflexiva, produce una permanente tensión entre fiabilidad y escepticismo, entre confianza e incertidumbre.

En síntesis, el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir éstos, de construir valores, de construir la propia identidad. En este sentido, *la mayor incertidumbre que genera esta sociedad de alta reflexividad se resuelve—en términos relativos, por supuesto—con mayor reflexividad y no con menos reflexividad.*

Aprender a vivir juntos

Si bien vivimos un período donde muchas transformaciones pueden tener carácter transitorio, existen suficientes evidencias que hacen posible sostener que, en el nuevo capitalismo, *la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia «natural» del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida.* Algunos conceptos y debates tradicionales deben, por ello, ser revisados. Así, por ejemplo, reforzar el vínculo entre educación y cohesión ya no puede ser considerado simplemente como una aspiración conservadora y reproductora del orden social dominante. A la inversa, promover estrategias educativas centradas en el desarrollo del individuo no constituye necesariamente un enfoque liberador, alternativo a las tendencias dominantes.

Asistimos a fenómenos de individualismo a-social y de fundamentalismo autoritario que comparten una característica común: la negación de la dimensión política de la sociedad. En el primer caso, las decisiones se toman en función de la lógica del mercado y el ciudadano es reemplazado por el consumidor o el cliente. En el segundo, el ciudadano es reemplazado por el grupo, el clan, la tribu o cualquier otra forma de identidad adscriptiva. Vivir juntos, en cambio, siempre ha implicado la existencia de un compromiso con el otro. La elaboración de este compromiso, a diferencia de la dinámica propia de la sociedad industrial, ya no puede surgir como producto exclusivo de determinaciones económicas o culturales. Debe, en cambio, ser construido de manera más voluntaria y más electiva. Esta es la razón última por la cual el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa. Intentar comprender esta situación constituye un paso necesario para brindar un soporte teórico sólido y un sentido organizador a la definición de líneas de acción para todos aquellos que trabajan por una sociedad más justa y solidaria.

A partir de este punto de apoyo teórico, es posible postular algunas líneas de trabajo pedagógico. En primer lugar, obviamente, todo el análisis efectuado hasta aquí pone de relieve la importancia que adquiere la introducción de los objetivos de cohesión social, de respeto al diferente, de solidaridad, de resolución de los conflictos a través del diálogo y la concertación, en las prácticas educativas. En este sentido, es posible analizar el concepto de escuela como ámbito «artificial» de socialización. La apertura de la escuela a las demandas sociales no significa reproducir en la escuela las experiencias que ya exis-

ten fuera de ella ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales. La escuela puede, y debe, responder a la demanda social de compensación de los déficits de experiencias de socialización democrática que existen en la sociedad.

Las reflexiones sobre este tema pueden dividirse en dos grandes categorías: las relacionadas con la dimensión institucional de la educación y las relacionadas con el proceso de enseñanza–aprendizaje.

La dimensión institucional

En esta dimensión es preciso revisar todo el debate acerca de la descentralización de la educación, la autonomía a las escuelas e, incluso, las propuestas que tienden a fortalecer las alternativas educativas basadas en las nuevas tecnologías e individualizar cada vez más el proceso pedagógico. La autonomía y la individualización se orientan a fortalecer el polo de la libertad y el reconocimiento de la identidad. Sin embargo, un proceso de autonomía e individualización que no se articule con la pertenencia a entidades más amplias, rompe la cohesión social y, en definitiva, des-socializa. La autonomía y la personalización no son incompatibles con la vinculación con el otro. La escuela debería, desde este punto de vista, promover experiencias masivas de conectividad – favorecidas ahora por las potencialidades de las nuevas tecnologías – con el diferente, con el lejano. En este sentido, un punto muy importante es el que se refiere a la distribución espacial de las escuelas. En la medida que la población tiende a segmentarse, los barrios son cada vez más homogéneos, y los contactos entre diferentes sectores de población más difíciles. Las escuelas deberían promover masivos programas de intercambio, de contactos, de programas comunes, interbarriales, intercomunales, transfronterizos, etc.

Por otra parte, la autonomía y la individualización tampoco son incompatibles con la definición de objetivos comunes, de estándares comunes en términos de aprendizaje, cuya responsabilidad le cabe al estado central, tanto en su definición como en su regulación.

La enseñanza-aprendizaje

Desde el punto de vista del aprendizaje, la cuestión que estamos analizando pone de relieve que no se trata sólo de aspectos cognitivos. La formación ética en particular y la formación de la personalidad en general, trascienden lo cognitivo. Al respecto, nos parece pertinente retomar el concepto de escuela total, que ya fuera presentado hace algunos años, como concepto que puede ayudar en la búsqueda de caminos para enfrentar este nuevo desafío.⁹

⁹ TEDESCO, Juan Carlos (1995): *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid: Anaya

Aprender a aprender

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro, se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: (i) la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y (ii) la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero, además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla.

En estas condiciones, y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos *meta-curriculares*. David Perkins, por ejemplo, nos llama la atención acerca de la necesidad de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros son los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de meta-curriculum se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de cómo obtener conocimientos, acerca de cómo pensar correctamente, acerca de nociones tales como hipótesis y prueba, etc.¹⁰

Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el *oficio de aprender*, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento, sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el *oficio de alumno* está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

¿En qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje

¹⁰ Ver, por ejemplo, PERKINS, David (1995): *La escuela inteligente; Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa. También, MACLURE, Stuart y DAVIES, Peter (1995): *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.

tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero, a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera como encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema.

A partir de esta pareja «experto-novicio», el papel del docente se define como el un «acompañante cognitivo». En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de *exteriorizar un proceso mental* generalmente implícito. El «acompañante cognitivo» debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego –poco a poco– ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos.¹¹ En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de «acompañante cognitivo» permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil «ideal» del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La *modelización* del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito.¹²

Sobre estas bases, el desempeño docente permitiría, al menos teóricamente, superar algunos de los dilemas típicos de los profesores de enseñanza secundaria, particularmente el dilema producido alrededor de la identidad del profesor como educador o como especialista en su disciplina. Como se sabe, el profesor de secundaria –a diferencia del maestro de escuela básica–, enseña una determinada disciplina. Esta vinculación con el conocimiento produce una doble lógica de intereses, lealtades y pautas de prestigio: las que provienen de la disciplina y las que provienen de la profesión de educador.

¹¹ DELACOTE, Goery (1996): *Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes*. París: Ed. Odile Jacob.

¹² Íbidem.

Los diagnósticos al respecto son elocuentes. José Manuel Esteve, en un reciente ensayo sobre la formación inicial de los profesores de secundaria, señalaba con claridad que las instituciones de formación de los profesores, generalmente las universidades, ofrecen un modelo de identificación profesional basado en el concepto de investigador-especialista, más que en el concepto de profesor - educador. Tomando el ejemplo de la historia, Esteve señala que «... los estudiantes se definen a sí mismos como futuros historiadores y no como futuros profesores de historia» y que «... la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro».¹³ Este fenómeno se presenta con características más o menos similares para otras áreas como las ciencias y las artes, donde los estudiantes son formados como científicos o como artistas y no como profesores de esas áreas del proceso pedagógico.

Esta dimensión del problema de los profesores de secundaria es una de las cuestiones claves de la actual crisis de este nivel. En la medida que la cobertura se ha universalizado y que una parte importante de la educación secundaria clásica pasa a formar parte de la educación obligatoria, el modelo tradicional del profesor por disciplina que va de un establecimiento a otro, sin tener en cuenta las características individuales de sus alumnos ni el perfil institucional del establecimiento, asume características significativamente disfuncionales con los objetivos perseguidos.

Sin embargo, desde el momento que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina –la historia, por ejemplo– sino las operaciones que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos, y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

Aprender a aprender también modifica la estructura institucional de los sistemas educativos. A partir del momento en el cual dejamos de concebir la educación como una etapa de la vida y aceptamos que debemos aprender a lo largo de todo nuestro ciclo vital, la estructura de los sistemas educativos está sometida a nuevas exigencias. La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión permanente, etc., son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación debe enfrentar en términos institucionales.

¹³ ESTEVE, José Manuel (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria; Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ed. Ariel.

Bibliografía

- BOLTANSKY, Luc y CHIAPELLO, Eve (1999): *Le Nouvel esprit du capitalisme*. París: Gallimard.
- CASTELLS, Manuel (1997): *La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza.
- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- DE FOUCAULD, Jean-Baptiste y PIVETEAU, Denis (1995): *Une société en quête de sens*. París: Ed. Odile Jacob.
- DELACOTE, Goery (1996): *Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes*. París: Ed. Odile Jacob.
- ESTEVE, José Manuel (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria; Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ed. Ariel.
- GIDDENS, Anthony (1997): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GORZ, André (1988): *Métamorphose du travail*. París: Ed. Galilée. CASTEL, Robert (1995): *Les métamorphoses de la question social; Une chronique du salariat*. París: Fayard.
- GUEHENNO, Jean-Marie (1999): *L'avenir de la liberté; la démocratie dans la mondialisation*. París, Flammarion.
- MACLURE, Stuart y DAVIES, Peter (1995): *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, Edgar (1999): *La tête bien faite; Repenser la réforme, réformer la pensée*. París: Seuil.
- PERKINS, David (1995): *La escuela inteligente; del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- SCHNAPPER, Dominique (1994): *La communauté des citoyens; Sur l'idée moderne de nation*. París: Gallimard.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995): *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid: Anaya.
- WOLTON, Dominique (1993): *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*. París: Flammarion.

■ Novedades Editoriales

Colección Metas Educativas 2021



Nueve series

- Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos
- Educación artística, cultura y ciudadanía
- Aprendizaje y desarrollo profesional docente
- La primera infancia (0-6 años) y su futuro
- Retos actuales de la educación técnico-profesional
- Los desafíos de las TIC'S para el cambio educativo
- Lectura y bibliotecas escolares
- Avances y desafíos en la evaluación educativa
- Calidad, equidad y reformas en la enseñanza

Los ministros de Educación reunidos en El Salvador en mayo de 2008 asumieron un compromiso que puede tener enormes repercusiones para la educación iberoamericana: «aprobar la propuesta <Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios>, comprometiéndonos a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional».

En este contexto se enmarca la **Colección de libros Metas Educativas 2021**, que pretende difundir las opiniones de destacados profesionales en temas de especial relevancia para el desarrollo de la educación iberoamericana, con el fin de ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate, la participación y el compromiso colectivo con este ambicioso proyecto.

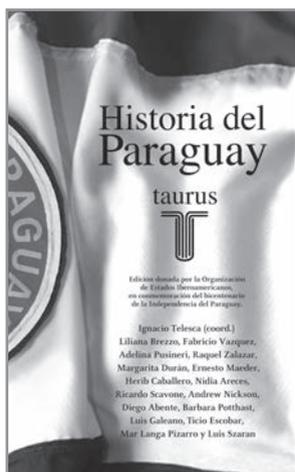
La Colección se ha realizado con el apoyo de la Fundación Santillana y está constituida por nueve series.

Autores de la colección Metas 2021

Javier Abad	Gaby Fujimoto	Marcia Padilha
María Inés Abrile de Vollmer	Marcela Gajardo	Jesús Palacios
Alejandro Acosta	Juan Eduardo García-Huidobro	María Victoria Peralta
Imanol Aguirre	Andrea Giráldez	Lucía G. Pimentel
María Rosa Almandoz	Mary Giraldo	Alejandro Piscitelli
Didier Álvarez	Leda Guimarães	Juan Planells
Cristina Armendano	Nydia Verónica Gurdíán	Margarita Poggi
Vicenç Arnaiz	María de Ibarrola	Luis Alberto Quevedo
Beatrice Avalos	Mariano Jabonero	Nashieli Ramírez
Joaquim Azevedo	Lucina Jiménez	Pedro Ravela
Leda Badilla	Marta Kisilevsky	Cleunice Rehem
Francisco de Asís Blas	Raúl Leis R.	Fernando M. Reimers
Ana Mae Barbosa	Delia Lerner	José Rivero
Carlos E. Beca	María Eugenia Letelier	Enrique Roca
Rosa Blanco	Graciela Lombardi	Florisabel Rodríguez
Ingrid Boerr	Luis Óscar Londoño	Tatiana Romero
Elisa Bonilla	Néstor López	Fúlvía Rosemberg
Clara Budnik	Lucília Machado	Antonio Rueda
Jorge Iván Bula	María Margarida Machado	Clarisa Ruiz
Gloria Calvo	Carlos Marcelo	Maria M. Santos
Roberto Carneiro	Álvaro Marchesi	Patricia M. Sarlé
Elsa Castañeda	Elena Martín	Sylvia Schmelkes
María Adelina Castañeda	Obdulio Martín	Mariano Segura
José Castillo	Hugo Martínez Alvarado	Ivana de Siquiera
Silvia Castrillón	Alba Martínez Olivé	Marta Soler
Anne Marie Chartier	Felipe Martínez Rizo	Guillermo Sunkel
César Coll	Patricia McLauchlan de Arregui	Beatriz Tancredi
Teresa Colomer	María Beatriz Medina	Juan Carlos Tedesco
Rejane G. Coutinho	Constanza Mekis	Emilio Tenti
Frida Díaz Barriga	José Antonio Millán	Flavia Terigi
Tamara Díaz	Inés Miret	Alejandro Tiana
Margarita Eggers	Antonio Monclús	Juan Carlos Toscano
Juan Manuel Esquivel	António Nóvoa	Denise Vaillant
José Manuel Esteve	Dalila A. Oliveira	Fernando Vargas
Léa da Cruz Fagundes	Sylvia B. Ortega	Consuelo Vélaz de Medrano
Michael Feigelson	Gonzalo Oyarzún	Margarita Zorrilla
Guillermo Ferrer		

■ Novedades Editoriales

Historia del Paraguay (Taurus)



Título: Historia del Paraguay

Sello: Taurus (Grupo Santillana)

Edición: Asunción, 3 de agosto de 2010

Autores: Ignacio Telesca (coordinador), Liliana Brezzo, Fabricio Vazquez, Adelina Pusineri, Raquel Zalazar, Margarita Durán, Ernesto Maeder, Herib Caballero, Nidia Areces, Ricardo Scavone, Andrew Nickson, Diego Abente, Barbara Potthast, Luis Galeano, Ticio Escobar, Mar Langa Pizarro y Luis Szaran.

Cant. de páginas: 444

Formato: 15 x 24

Encuadernación: rústica

Precio: 95.000 guaraníes (aproximadamente 20 dólares)

Justificación

Con el advenimiento de la democracia, se han desarrollado distintos abordajes del pasado del Paraguay. Nuevos sujetos históricos han sido tomados en cuenta y la luz de modernos enfoques ha iluminado y enriquecido la comprensión de nuestra historia. Esta *Historia del Paraguay* incorpora los recientes acercamientos historiográficos.

Otros libros de características similares fueron escritos en la década del 60 y han dejado afuera la mitad del siglo XX. Desde entonces, existen publicaciones sobre momentos específicos de la historia nacional, algunas de ellas académicas y otras de divulgación, pero ningún volumen completo como éste.

Lectores

Está dirigido a: estudiantes (último año de secundaria), universitarios, docentes, estudiantes de formación docente, público general, extranjeros y diplomáticos.

Es un texto de divulgación. No lleva notas al pie de página. Pero cada capítulo contiene una bibliografía comentada, con sugerencias de lecturas específicas para quienes quieran continuar profundizando sus conocimientos.

El contenido

El libro abarca desde el período prehispánico hasta el gobierno actual de Fernando Lugo. Está organizado en dieciocho capítulos cronológicos y temáticos:

- La historia y los historiadores
- Las nuevas regiones
- El período prehispánico
- Conquista y colonización (1537-1680)
- La etapa colonial entre 1680 y 1780
- Las misiones jesuíticas
- Bajo el Virreinato del Río de la Plata
- De la independencia a la Guerra de la Triple Alianza (1811-1870)
- Reconstrucción, poder político y revoluciones (1870-1920)
- Guerra internacional y enfrentamientos políticos (1920-1954)
- El régimen de Stroessner (1954-1989)
- Después de la dictadura (1989-2008)
- La mujer en la historia del país
- Afrodescendientes: esclavos y libres
- Los campesinos y la lucha por la tierra
- Consideraciones sobre el arte desde la Guerra contra la Triple Alianza
- Historia de la literatura
- Historia de la música

Autores

Los autores de *Historia del Paraguay* son investigadores actuales en ejercicio, especializados en los temas sobre los que escribieron. Algunos de ellos son paraguayos y otros, extranjeros. Todos ellos gozan de mucho prestigio tanto a nivel local como regional.

