



Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación

Número 17

Mayo - Agosto 1998

Monográfico: **Educación, Lenguas, Culturas**

Datos Artículo

Título: La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales. Reflexiones de un plan de alfabetización bilingüe-intercultural en las comunidades monolingües k'achiqueles

Autor: María Jesús Vitón de Antonio

La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales

Reflexiones de un plan de alfabetización bilingüe-intercultural en las comunidades monolingües k'achiqueles

María Jesús Vitón de Antonio (*)

Si bien el ámbito de la educación formal ha encontrado, desde la década de los 70, vías de reflexión y de concreción para el desarrollo de propuestas educativa bilingües-interculturales en las diferentes realidades de la Amerindia (Amadio, 1990) y ha posibilitado la investigación y estimulado el debate, no ha sido menor la riqueza de experiencias y la expansión que ha alcanzado el modelo educativo bilingüe-intercultural en el ámbito educativo no formal (Tedesco, 1990).

189

1. Introducción

Siendo que en el espacio no formal se configura una potencial acción educativa de transformación¹, al partir de la fuerza genuina que tiene la demanda educativa de los sectores populares², podemos hoy recoger, como herencia para impulsar el futuro, un rico universo de iniciativas que ha significado y significa una valiosa estrategia de fortalecimiento de la identidad cultural con un explícito componente educativo.

Estas iniciativas, apoyadas en muchos casos en los medios de comunicación, fundamentalmente la radio³, y estimuladas desde muy diferentes estructuras⁴, han tenido, al igual que en el ámbito formal, la

(*) María Jesús Vitón de Antonio es Pedagoga y Coordinadora del Máster en Desarrollo Sostenible de la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, España.

preocupación constante de optimización, tanto en términos de expansión como de calidad.

Es así como sus esfuerzos, tanto en el orden del impulso de políticas como en el de la creación de materiales o de la investigación educativa, han hecho aportes sustantivos en materia bilingüe-intercultural.

En un momento histórico de consolidación de esta perspectiva y potencialidad educativa es de vital importancia que, en la reflexión y análisis sobre las distintas prácticas, se tenga en cuenta el papel que han tenido, tienen y tendrán estas experiencias educativas no formales, que sin duda han contribuido a la creación de espacios propicios para satisfacer la necesidad educativa de colectivos vulnerables, a los que la declaración de compromisos de acción de la Conferencia de Jomtien (1990)⁵ señalaba como sujetos prioritarios para lograr una educación para todos, en el respeto a las culturas y lenguas de cada uno.

2. Las necesidades y las exigencias de una demanda

La demanda «*queremos aprender a leer y escribir*» efectuada por comunidades indígenas, en gran parte monolingües, como me fue planteada en 1990 por comunidades K'achiqueles⁶ analfabetas, no hacía sino concretar los retos de los documentos de Jomtien y los compromisos suscritos en las sucesivas reuniones llevadas a cabo durante la década del 80 para abordar temas relevantes en el planteamiento educativo bilingüe⁷, en propuesta ajustada a las finalidades últimas de este objetivo de aprendizaje lectoescritor en un momento en el que en Guatemala se dimensiona la urgencia de asentar bases reales para su construcción como Estado plurilingüe y multicultural.

Así es como entiendo que la demanda de las comunidades significó, por el tiempo en el que fue hecha, el estímulo propicio (percibido primero de forma intuitiva) para fraguar un trabajo de apropiación creativa desde las necesidades reales de la gente indígena, asumiendo, junto a la más rica tradición educativa de las décadas precedentes, el impulso de renovación que impregna el deseo de crecimiento de las comunidades.

La obligación de satisfacer con una respuesta adecuada el desafío de hacer un plan de alfabetización demandado de forma explícita, convirtiéndolo en un plan de fortalecimiento implícito de revitalización de lo propio, exige encontrar la convergencia de dos grandes ejes de pensamiento y acción que han marcado la reflexión educativa desde la década del 70. Por un lado, el eje desde la perspectiva bilingüe-intercultural en el marco del

etnodesarrollo⁸, y, por otro, el de la sistematización y conocimientos de la educación popular.

Sobre el potencial de estos dos ejes se permite vislumbrar el desencadenamiento de procesos formativos integrales, que desarrollen el fortalecimiento de lo propio como valioso y la toma de conciencia de lo ajeno como válido⁹.

En la encrucijada de las exigencias educativas que historifican esta década de los 90 como década que aspira a crear andamiajes para el ejercicio de una ciudadanía del siglo venidero, pienso se dan las condiciones para la consolidación dialogada de una *síntesis creativa entre las directrices de estas dos perspectivas de acción educativa, que encuentran en las exigencias de los pueblos indígenas el impulso para desarrollarse y en los distintos intentos aculturalistas de políticas asimilacionistas* (Varese, 1989) *los errores que debían volverse a repetir.*

En este sentido, no fueron pocos los planes de alfabetización que resultaron ser procesos de castellanización. Procesos que convierten el aprendizaje lectoescritor en amenaza contra lo propio, desde una estructura sociolaboral que los minoriza y excluye con sus mecanismos de comunicación, tal y como nos expresa este campesino:

Pues si hablás lengua no conseguís chance. ¿No te ha pasado? Siempre la castilla es la que vale... Si voy al mercado, castilla; en la finca igual necesitás castilla. En la ciudad se burlan de uno si uno habla lengua. Con la gente de fuera, pasa lo mismo: no querer saber nada que no sea castilla... la lengua es para nosotros, no para otros, vale en la comunidad... mirá, no es que a mi me gustar dejar la lengua, ya lo platicamos una vez, es que a mis hijos les digo que deben hablar bien castilla pues no deben sufrir por hablar sólo dialecto.... si no hablás castilla no conseguís un buen trabajo (Diálogo con un campesino, SIMAC, 1990).

Esta realidad sentida, padecida y expresada por la gente, llenó de sentido la construcción de una propuesta educativa para la comunidad K'achiquel de Chuarrancho (Guatemala). Su creación, desarrollo y acompañamiento me brinda la oportunidad de reflexionar, a lo largo de estas páginas, sobre una experiencia pedagógica que puede enriquecer una línea de pensamiento en un área de acción prioritaria de cara al siglo XXI, como es la erradicación del analfabetismo¹⁰.

Siendo este objetivo prioritario, es igualmente importante que se cuide la articulación del plan de trabajo desde abajo y desde dentro de las carencias y potencialidades de las comunidades indígenas para producir,

con el desarrollo de las competencias comunicativas de sus lenguas, la apropiación de los potenciales identificativos y organizativos como comunidades bilingües-interculturales.

3. Un marco. Un enfoque

La escucha de las demandas y la atención puesta en las proclamas, que recogía en el punto anterior, aboca a nuestra propuesta a desarrollarse en un marco conceptual sistematizado a partir del conjunto de prácticas y reflexiones educativas populares, tomando como enfoque el diálogo de culturas, cuya maduración permitía ya contar con la evolución del biculturalismo a la interculturalidad (Amadio, 1989).

Al recoger de este marco conceptual el rico legado de iniciativas vitales¹¹ de transformación, surgidas en distintos contextos de América Latina, y clarificar que la búsqueda de una transformación se enfocaba a garantizar el desarrollo más pleno de una identidad indígena, dejaba claro que el trabajo sería educativo si lograba desencadenar procesos formativos de apropiación de una experiencia vital con el fin de dar lugar a la reflexión y propiciar la construcción de conocimiento desde lo cotidiano como lugar de sentido (Gutiérrez, 1996).

Era primordial, entonces, que la acción alfabetizadora tuviera como eje el adentramiento vital en los conflictos reales y concretos que llenaban la vida de la gente, para que, ordenados y analizados en la red de relaciones que la conformaba, se fuera encontrando la expresión de nuevas formas de apropiación, como protagonistas de su historia, de su destino, de su futuro.

Se trata de dimensionar la demanda de alfabetización, no tanto como momento sino como desencadenante del proceso, que, en la medida que lograba impregnar de sentido las prácticas de lucha y esfuerzo de su cotidianidad, se hacía educativo.

Si bien es verdad que se trataba de algo inédito en aquel contexto, se podía valorar como algo viable¹², pues se contaba tanto con importantes trabajos llevados a cabo en la década del 80, que supusieron giros en cuanto a los enfoques de educación bilingüe, como por la preocupación de acabar con un analfabetismo irreconciliable con los avances científico-técnicos de fines del milenio.

Se trataba de trabajos que en Guatemala tenían un significativo relieve, tanto en el orden legislativo como organizativo. Se podía contar

con los esfuerzos que desde 1984 realiza PRONEBI (Programa de Educación Bilingüe)¹³, o los esfuerzos de distintas instancias como la Academia de Lenguas Mayas o la Universidad Rafael Landívar, que, entre otros, hacían valer el derecho y el deber de orden bilingüe-intercultural recogido en la Constitución Política Guatemalteca de 1985.

Cada uno de estos esfuerzos contribuyó a crear las condiciones de acogida y apoyo para favorecer otros impulsos, y llenar de sentido y de esperanza (Freire, 1996)¹⁴ las nuevas iniciativas educativas.

Se impregnaba así la acción educativa de la vitalización del sueño de un proyecto de cambio. Proyecto en el que se asume la responsabilidad de lo que está por hacerse, esto es, la construcción de personas activas en una dimensión social, sosteniendo el respeto por las diferencias y la responsabilidad por la igualdad. Se trata de hacer valer la búsqueda de otra forma de relaciones que lleven a un mejoramiento de la calidad de vida¹⁵.

En la aspiración de coherencia entre sueño y acción se dimensionaría la mediación educativa como mediación enriquecedora para favorecer el análisis de las relaciones pragmáticas que regulan la vida social, económica y política (T. Quiroga, 1998) con las realidades culturales que están en dichas relaciones y que se tratan de primar. Se trata de concebir una mediación dispuesta a acortar la brecha entre la teoría y la práctica, entre demanda genuina y discursos proclamados y reclamados.

Este marco y enfoque, más que exigirnos el seguimiento preestablecido de unas relaciones, nos exigía la apertura a lo posible e inédito, que era exigirnos un trabajo en diálogo con el entorno.

4. Fundamentos para articular una respuesta

La realidad de carencias que describía la comunidad indígena k'achiquel encerraba un conjunto de potencialidades¹⁶ organizativas, formativas y creativas, que tendrían que contemplarse de forma que confluyeran en el dinamismo de las etapas de la alfabetización.

Lo que se necesita como básico para hacerse con la totalidad de la vida de la gente y la producción de la propuesta alfabetizadora, es crear una relación real de diálogo, generadora de una verdadera comunicación, posibilitadora única del proceso de coparticipación.

Con este fundamento dialógico como eje, el inicio del trabajo de relación con la gente suponía un tiempo privilegiado para aunar la creati-

vidad, la organización y la formación, en torno al conocimiento adquirido y poseído por la comunidad a través de su práctica. Era importante que en ese momento se lograra que la comunidad aprendiera a valorar como conocimiento y sabiduría de vida (Arruda, 1995) sus formas de inserción en la realidad cotidiana.

Lo sustantivo de este primer momento de trabajo es, entonces, que la gente tome conciencia de lo valioso de su experiencia, no solamente para ser estudiado como objeto de conocimiento (como en muchos casos tiene experiencia por los estudios antropológicos sobre ello), sino haciéndose sujeto y actor de su propio proceso de conocimiento.

En la escucha y el diálogo con la gente y sus problemas se recoge toda una experiencia vital, que sin duda llena de contenido un programa de alfabetización, pero sobre todo propicia el aprendizaje de la participación y la organización en torno a una demanda. Aprendizaje que es, sin duda, lo más importante en una realidad donde, quizás por primera vez, la gente tiene la experiencia de sentirse escuchada y protagonizando su respuesta, haciendo valer su pasado sobre el cual se concatena la acción educativa, que ellos pedían, pero para la cual sabían que no partían de cero.

Con el desencadenamiento de esos momentos se crearon los espacios para que los demandantes se hicieran sujetos de su propia historia, que, tejida junto con otros y el diálogo con esos otros, proporcionaba el conocimiento de su realidad identificativa y de pertenencia. Al mismo tiempo, ese conocimiento les proporcionaba sentirse sujetos de una historia soñada, ahondando en el compromiso de construcción de relaciones simétricas, relaciones posibilitadoras de desplegar los potenciales de cada uno y del conjunto

Si bien teníamos el para qué y el qué, llegaba el momento de ir definiendo el cómo ordenar y dar forma a la estructura de un texto educativo, adaptado a un contexto irrepetible, para lo que contábamos con el dinamismo necesario para asumir el esfuerzo de la apropiación. Esfuerzo que fundamenta la iniciativa popular, para la cual no tiene cabida la receta y la reproducción sino el esfuerzo de la producción de la propia vivencia y experiencia¹⁷.

5. Construcción de los pilares de un plan. Integración de los análisis

Una vez fundamentada la demanda alfabetizadora de la gente para hacer de un proceso alfabetizador un proceso potenciador de la riqueza

intercultural, se trataba de identificar objetivos estratégicos transversales del objetivo del aprendizaje lectoescritor.

Los objetivos, tal y como se recogen en la guía del alfabetizador (Vitón, 1992) a lo largo de las unidades diseñadas, plantean la adquisición y maduración del diálogo de los grupos alfabetizandos con la realidad afectiva, cognitiva, activa y valorativa que concreta su identidad y pertenencia a la comunidad k'achiquel, para llegar al dominio de **la lectura** de su vida y su realidad comunicativa en el sentido global del término. Este análisis holístico propuesto tiene una conexión muy grande con la concepción maya del conocimiento y su sentido de relacionar todo con todo.

Con el trabajo de clarificación de la demanda con la comunidad, se había avanzado el estudio de contraste y comprensión de la realidad de vida de la gente y se hacía imprescindible el estudio de contraste desde el acercamiento comprensivo a las dificultades de un potencial bilingüe k'achiquel-castellano, fundamentalmente desde el punto de vista fonológico y morfosintáctico. Sobre la sistematización de estos dos análisis se sustentarían los pilares de la propuesta.

El primer pilar, sobre el primer análisis de contraste, está desarrollado sobre el diálogo que desde el inicio se mantenía con sus conflictos y problemas. El desarrollo de este pilar posibilita contextualizar la demanda educativa y producir los textos estructuradores a partir de ordenar las relaciones de los sujetos de la comunidad con ellos mismos, con los otros, con las cosas, con los bienes...

Relaciones tejidas en y desde las dificultades para la consecución de agua potable, para afrontar la falta de respeto de los jóvenes a sus mayores tal y como dicta la tradición k'achiquel, la desvalorización y abandono del traje típico por las mujeres de la comunidad...

El segundo pilar, sobre el segundo análisis de contraste, conllevó el estudio fonético y morfosintáctico para establecer el nivel de dificultades crecientes que suponía el castellano y la lectoescritura en ambas lenguas. Junto con estos estudios se realizó la observación participante en clases de castellano en diferentes centros y el intercambio con maestros bilingües del país.

En relación con estas fases del trabajo se obtuvieron los siguientes ordenamientos y categorizaciones para ambos punto de vista trabajados:

- Punto de vista lingüístico:

- Sonidos comunes castellano-mayas: a, e, i, o, u, l, m, s, p, n, t, r, j, ch, k
- Sonidos solamente del castellano: c, z, ll, b, d, g, f, ñ, v, h
- Sonidos solamente mayas: k', tz', b'

Este análisis fonético va acompañado de un análisis morfosintáctico que atiende a las principales dificultades, como son los morfemas de género y plurales, las preposiciones, los tiempos verbales.

- Punto de vista psicosocial:

- La identidad de los elementos que impedían el fluir de una vida de calidad.
- La potencialidad de la vida encerrada en un mundo de pertenencias como comunidad maya y comunidad intercultural.
- El mundo de contradicciones vivido y expresado a partir de diferentes relaciones con los bienes y la naturaleza.
- El diálogo con otros y otras culturas como riqueza y expresión de cambios para mejorar.

Una vez realizados los análisis en ambos ámbitos, la elaboración de la síntesis exigía contemplar el plan de trabajo educativo de acuerdo con dos criterios:

- el criterio integrador del aprendizaje lectoescritor en los niveles lingüístico y psicosocial,
- el criterio de progresión de dificultad creciente.

Teniendo en cuenta estos análisis y criterios se pudo llegar a la sistematización, que se recoge en el cuadro siguiente:

De acuerdo con los momentos críticos de integración de dificultades fonéticas y morfosintácticas se integran los pasos progresivos en el análisis de su realidad sociocultural, de tal modo que a lo largo del proceso educativo se pretende que en cada uno de los bloques se estructuren las siguientes entidades:

BLOQUE	TEMA	P.V. LINGÜÍSTICO	P.V. PSICOSOCIAL
1	1-7	SONIDOS COMUNES	IDENTIDAD. ¿QUIÉNES SOMOS? NUESTROS PROBLEMAS
2	8-10	SONIDOS CASTELLANOS-1	PERTENENCIA. ¿A QUÉ Y A QUIÉN PERTENECEMOS? NUESTRA POTENCIALIDAD
3	11-17	SONIDOS CASTELLANOS-2	REFERENCIAS. NUESTRAS CONTRADICCIONES
4	18-20	SONIDOS MAYAS	ASIMILACIÓN DE OTROS

BLOQUE	FINALIDADES DE PROCESO
1	Se hace la integración de los problemas. De todo aquello que representa la no-vida de la comunidad.
2	Se hace la integración de todo el potencial de vida.
3	Se hace la integración de la relación dialéctica de vida-no vida.
4	Se integra la vida como potencial dinámico. La vida como cambio.

Esta sistematización contempla la ordenación de los pasos progresivos que los alfabetizandos potenciales darían acompañados por alfabetizadores a lo largo de las 20 unidades diseñadas en la cartilla de «Eulalio lee», que, de forma sintética, recogemos a continuación:

6. Plan experimental

La articulación de la propuesta, de acuerdo al trabajo hecho con la gente, había significado un aprendizaje en una triple dimensión educativa: la pedagógica, la política-participativa y la técnica.

P.V. lingüístico			P.V. Psicosocial		Refuerzo gramatical	
1	a e i u	Eulalio	Ala'	educación analfabetismo	¿Qué supone para mí leer?	d e l i d u l masulina
	o	lee				
1a.	y	yo	ya'			
2	m	la mamá muele	mes	mujer-trabajo	¿Cómo valora el trabajo de la mujer, de mi madre?	as es is as us femenino
	s	mamá muele la masa	Si'			
3	p	El papá limpia la milpa	pop	trabajo-campo	¿Qué es para mí el trabajo de la tierra?	femenino- masulina la - el - las - las
	n	Él es Paulino	nan			
4	t.	Eulalio tose toma atol	Tinamit	Salud enfermedad	¿Cómo pienso que está la salud?	Simple - plural la - las
	Integración	Su pulmón está mal				
5	r	Paulino mira la tierra	Asaron	tierra - no tierra	¿Qué supone tener tierra?	or er ir or ur
6	j	La mujer teje en el palo	samaj	valor- desprecio	¿Reconoce el valor de la artesanía?	vertas
7	Ch.	Chuarancho tiene ranchos	Achin	comunidad	¿Cómo formamos comunidad?	vertas
7a	k	Chuarrancho es kaqchiquel	Nikemon	rivalidad		
			no vida	problemas	identidad	
8	c	A melia es campesina		actividad de vida	¿Cuál es el eje de nuestra actividad?	vertas
9	z	Los zapotes son alimentos		vida-cultura	¿Cómo son nuestras formas de vida?	preposiciones
10	ll	Ellos son mayas		vida - origen	¿Quiénes son nuestras antepasadas?	preposiciones
			vida	potencias	pertenencia	

P.V. lingüístico				P.V. Psicosocial	Refuerzo gramatical
11	b	bolo		fiesta - degradación	¿Qué valora más de la fiesta? bla - bal vertas
12	d	dinero		bienestar - acaparamiento	¿Para qué necesita el dinero? dra - dar craón compuesta
13	g	Guatemala		riqueza - pobreza	¿Qué cosas tiene buenas y malas mi país? gra - gar preposiciones
14	f	familia		unidad - desintegración	¿Qué es para mí vivir en familia? fla - fal craón compuesta
15	ñ	leña		equilibrio - desequilibrio ecológico	¿Cómo respetamos la naturaleza? craón compuesta
16	v	verde		actividad - trabajo	¿Qué significa para nosotras vender? craón compuesta
17	h	hoy		conservación y cambio	¿Cómo somos nosotras hoy? vertas
			no vida-vida	referencias	
18	k'	ak'om			¿Qué cosas nos ayudan para estar mejor?
19	tz'	ijatz alimentos			¿Qué cosas semillas nos dan cosas?
20	b'	b'ey			¿Qué cosas hacemos para mejorar nuestra vida?
			vida	asimilación	cambios

Conforme con esta triple dimensión, la siguiente etapa de trabajo de implementación exigía un plan que, con carácter experimental, atendiera la validación de la concepción y de los instrumentales que sustentaban la mediación pedagógica diseñada. De esta manera, los materiales producidos y editados en una versión preliminar podrían ser editados acabada la fase de experimentación con un carácter más definitivo, como se hizo en 1992, y proceder a su posterior difusión y promoción.

Para ello era imprescindible el establecimiento de una planificación que contemplara:

- La sistematización del marco metodológico y el diseño del dispositivo técnico.
- La formación del recurso humano capacitado.
- El apoyo institucional para la publicación de los materiales por parte de Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar, garantizando con ello la continuidad y consolidación de la propuesta.

Todo el año de aplicación del plan con carácter experimental significó el trabajo simultáneo de estos tres aspectos, desde la lectura acompañada y el seguimiento facilitado a los alfabetizadores¹⁸.

Al principio se llevaron a cabo dos seminarios meteorológicos para facilitar la sistematización del trabajo y la experiencia de preparación, a fin de poder garantizar la apropiación del enfoque de trabajo desde la gente.

Durante el año se establecieron tiempos de reunión para el seguimiento y la supervisión del trabajo, a partir del diálogo y el contraste de experiencias y de ir llevando a cabo la formación en la acción.

Estos momentos eran claves para la realización de la validación de la propuesta. El seguimiento procesal permitió la edición de la guía del alfabetizador (Vitón, 1992).

Se dio un especial énfasis a su papel como facilitadores del diálogo cultural. La integración de los análisis procesada en la cartilla que es clave para lograr las codificaciones y descodificaciones de la complejidad de las interrelaciones experimentadas desde una estrategia del mismo lenguaje.

Los pasos del método propuesto implican dar inicio a las unidades con una primera palabra k'achiquel, que evoca una realidad de vida importante para ellos y un estímulo para el diálogo y para dar los pasos de

apropiación lectoescritora en su lengua materna. A continuación, con los sonidos ya trabajados, se evoca una palabra en castellano, con la que se hace la transferencia y se logra profundizar en la reflexión comenzada con la primera palabra del núcleo temático.

La progresión estructurada de núcleos temáticos pretende establecer un proceso de profundización en su realidad cotidiana, a través de palabras cuyos sonidos, de más a menos familiares, posibilitan ir ajustando el dominio lectoescritor en ambas lenguas y para ambas culturas, favoreciendo el logro de la competencia comunicativa integral.

Para este fin, la mediación pedagógica diseñada y experimentada, tanto desde el punto de vista técnico como desde el punto de vista formativo intercultural, quedó validada. Como conjunto de dispositivos educativos puestos en marcha de manera organizada, la propuesta satisface la finalidad buscada en cuanto que estimula y propicia la cotidianidad como lugar de sentido, y el aprendizaje como proceso para hacer del ejercicio de una ciudadanía respetuosa con las diferencias el potencial del desarrollo integrante e integral de la comunidad.

7. Un futuro, un impacto. ¿Una minoría nos enseña el camino?

La minoría que se dispuso a ejercitar el diálogo con el entorno haciéndose aprendiz del potencial de riqueza que encierran las diferencias, nos enseña que es posible el proceso del cambio y son viables las propuestas creativas para encontrar desde dentro soluciones a los retos demandados.

Es, por tanto, el impacto de la acción más cualitativo que cuantitativo, pues en una primera fase el número de alfabetizandos no fue grande, y lo esencial fue lograr la concreción, experimentación y validación de una propuesta, que había respondido a un sueño y que, a comienzos de 1992, se podía contar con una edición de los materiales diseñados, nuevamente demandados desde este y otros contextos.

Lo importante de las nuevas demandas es que volvía a tener sentido desencadenar procesos, para los cuales el desafío de seguir construyendo se podía apoyar en el esfuerzo de estructuración que se había hecho.

La vitalización para seguir creando, de acuerdo con las peculiaridades de otras comunidades etnolingüísticas, generando nuevas adaptaciones, posibilitaba seguir enriqueciendo la propuesta marco con distintas

lecturas de la vida de comunidades con otras realidades culturales, otras dificultades, riquezas y aspiraciones de desarrollo. Con ellas se lograría la consecución de otros objetivos sobre los conseguidos, que son siguientes:

- La creación de una propuesta educativa intercultural-bilingüe que suscriba el proyecto de fortalecimiento de identidad.
- La contextualización de una propuesta educativa en el marco del reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas.
- La producción de materiales y de conocimiento de las comunidades.
- La erradicación del analfabetismo y el reconocimiento de competencias comunicativas en las dos lenguas.
- La consecución de una educación para la participación real, en un proceso en el que el educando parte del reconocimiento de su contexto histórico-social y asume la reflexión, el análisis y la crítica de su realidad y de sí mismo en el marco de su cultura.

A través de esta participación social y real, se hace efectiva la realización de acciones encaminadas a eliminar las condiciones sociales en las que no vive bien, atendiendo los requerimientos históricos de su comunidad social (Varese, 1987).

De este trabajo, como reflexión última, quiero expresar en un momento histórico en el que son muchas las proclamaciones para una ciudadanía intercultural y mundializada, la importancia de atender demandas vitalizando procesos de descodificación de la realidad, la vida y las aspiraciones de comunidades concretas, que estimulen la recuperación de su sabiduría como pueblo, y el desarrollo de su ser en diálogo con el ser y el saber hacer de otros.

Es importante, tal vez más que nunca, que podamos contar con experiencias vividas que permitan separar la fractura común entre un discurso pedagógico-cultural *forma I*¹⁹ y una práctica cotidiana opuesta, para hacer de la experiencia reflexionada en el diálogo real con la gente una praxis más integral de los objetivos y finalidades de la educación bilingüe-intercultural.

La proclama de «sabemos leer nuestra realidad y tenemos elementos para organizar nuestra acción y mejorar nuestra vida», hecha por comunidades indígenas, debe anticiparse a nuevas proclamas que reiteren la concepción expresada en Cuzco (1987) de una educación que, al conjugar

la emancipación social y económica, tendrá que ser crítica, popular y dialógica en lo cultural.

Bibliografía

- AMADIO, M. «Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990)». En: *Perspectivas*, París, Vol. XX, nº 3, pp 343-347, 1990.
- CAPRA, F. *El punto crucial*. Barcelona. Ciencia, sociedad y Cultura Naciente Integral, 1985.
- FISHMAN, J.A. «La utilización de las lenguas maternas minoritarias en la enseñanza», *Perspectivas*. París, UNESCO, 1984.
- FREIRE, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid, Siglo XXI, 1984.
- FREIRE. *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE. *A la sombra de este árbol*. Barcelona, Le Roure, 1997.
- GUTIÉRREZ. *La Mediación Pedagógica*. San José de Costa Rica, RNTC, 1991.
- HERRERA, G. *Las lenguas indígenas de Guatemala: situación y futuro*. Guatemala. Instituto de Lingüística. Universidad Rafael Landívar, 1984.
- PRONEBI. *Educación Bilingüe en Guatemala*. Ministerio de Educación, 1988.
- SIMAC (Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular). *Multiculturalismo en Guatemala ¿Problema o Recurso?* Guatemala. Ministerio de Educación, 1990.
- UNESCO. *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Un balance crítico*. UNESCO, 1987.
- VARESE, S. «Diagnóstico y evaluación de las acciones educativas en el medio indígena». En: Amadi, M. ;Varese, S. y Pico, C. (eds.) *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*, Santiago de Chile, UNESCO, 135-142, 1987.
- VITÓN, M.J. *Eulaliotee*. Guatemala. Instituto de Lingüística. Universidad Rafael Landívar, 1992.

Notas

(1) Transformación que, como nos hace pensar Freire (1967), implica una concepción del mundo como no acabado y un sentido último de la tarea educativa. La tarea educativa es la tarea estratégica de ir consiguiendo una creciente humanidad.

(2) Fuerza que tuvo un gran impulso en los años 60-70.

(3) Como el caso boliviano

(4) De las cuales son exponentes de exquisita tradición las acciones impulsadas por UNESCO.

(5) Conferencia celebrada en Tailandia del 5 al 9 de marzo, en la que se propusieron las directrices de trabajo para la década del noventa.

(6) Grupo etnolingüístico maya del Estado guatemalteco.

(7) La capacitación de promotores educativos (Guatemala, 1985); El currículum intercultural y los materiales didácticos en todas las asignaturas (Buenos Aires, 1986); Las mujeres indígenas y sus oportunidades educativas (Guatemala, 1987); La normalización lingüística de idiomas indígenas de amplia difusión (Santa Cruz, 1989); La problemática lingüística y el marco teórico político de la educación bilingüe (Pátzcuaro, 1980); y La alfabetización y las políticas y estrategias educativas entre la población indígena (Pátzcuaro, 1981). Importante fue también el Primer Congreso de organizaciones indígenas de Centroamérica, México y Panamá (1989), congreso que recogió, por una parte, el legado de la IV Asamblea General del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas de 1986 y las conclusiones, propuestas y recomendaciones de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU de 1987, y abrió toda una serie de Conferencias y encuentros que se están produciendo en la década de los 90.

(8) Noción en la que se dimensiona el desarrollo endógeno, autónomo y autosostenido, recogiendo la problemática de la recuperación de los recursos propios de los pueblos indígenas (historia, espacio, conocimiento y lengua) para garantizar el ejercicio de un proyecto civilizador en consonancia con sus necesidades y aspiraciones, teniendo muy presente en la educación la dimensión intercultural.

(9) Es importante no perder de vista que el efecto de minorización llevado a cabo por siglos, provoca reacciones despectivas hacia quien les ha oprimido, creando dificultades para discriminar el valor de cada cosa; este hecho no debe olvidarse para el trabajo educativo intercultural. Reacciones como las que nos expresa este campesino: "Hemos soñado con ser ladinos durante demasiado tiempo, y no sólo porque no comprendamos su mediocridad sino, sobre todo, porque estamos convencidos de nuestra propia valía y de nuestros orígenes. Sí, es cierto que entre nosotros muchos se disfrazan de ladinos, pero lo hemos hecho contra nuestra voluntad. De no haber aceptado ese disfraz, no habríamos obtenido el acceso a los centros de instrucción, al empleo y a los cargos públicos". (Testimonio recogido por Pop, A., 1973)

(10) Los informes del PNUD que van marcando el análisis de los 90, son contundentes en afirmar la importancia de luchar contra la erradicación del analfabetismo.

(11) Ocupan un lugar destacado las sistematizaciones de itinerarios de colectivos, de círculos de cultura, de educadores populares de la talla de P. Freire...

(12) Es importante recordar aquí el concepto de inédito viable de P. Freire (1970).

(13) Actualmente DIGEBI (Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación).

(14) Para Freire, cualquiera que sea la dimensión por la cual consideramos la auténtica práctica educativa, su proceso implica la esperanza.

(15) Es importante no olvidar que la viabilidad de un desarrollo sostenible y la sostenibilidad social es sólo factible y posible dentro de un profundo respeto a las diferentes etnias y culturas

(16) Es esencial redescubrir los escritos que nos hablan de convertir las carencias en potencialidades.

(17) Es este un hecho sumamente importante en la concepción freiriana de dar valor a las páginas y a la obra realizada. La dinámica real de la educación popular lleva a producir textos nuevos desde los análisis de los contextos.

(18) Concepción educativa de efecto multiplicador en la formación de capacitadores, que han impulsado las propuestas y el trabajo de UNESCO.

(19) Reiterado en las proclamas. Pedagogía del discurso (Gutiérrez, 1997).