

DIGNIDAD, IDENTIDAD Y AUTONOMÍA: LA CUESTIÓN ÉTICA COMO ASUNTO CENTRAL EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA HOY*

*Benjamín Berlanga Gallardo***

Quiero proponer un conjunto de reflexiones breves acerca de las perspectivas y los retos que la situación actual de emergencia de luchas sociales de los grupos indígenas plantea a los educadores y a quienes de algún modo nos encontramos comprometidos en el quehacer educativo en regiones indígenas y campesinas.

Voy a tratar de tejer una trama de argumentaciones con los siguientes cuatro hilos conductores o guías:

- Una apreciación rápida y general que dibuje la problemática de la educación indígena más que en la cuestión de la cobertura y los alcances, en el asunto de los sentidos y significados de la educación y lo educativo referido a la cuestión étnica hoy.
- En ese marco, voy a exponer una justificación al planteamiento de que, si se quiere avanzar en una educación para las etnias y las regiones indias, se debe regresar, por paradójico que resulte esto, a las bases mismas y a los fundamentos de los sentidos del quehacer educativo, para proponer y consolidar “una moral provisional”, una “ética posible” que refuerce los modos liberadores de las luchas campesinas e indígenas.
- En este sentido abordaré en forma muy general y provisional el asunto, haciendo una relación de las virtudes o valores centrales que pueden fundamentar y alimentar los discursos y prácticas educativas, en términos de

* Ponencia presentada en la Universidad Pedagógica Nacional en el Foro Universitario “Chiapas en perspectiva nacional”, 9ª sesión.

** Coordinador del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, CESDER. Zautla, Puebla.

una paideia o, para decirlo como H. Giroux, de una pedagogía de la esperanza para el medio indígena.

- Finalmente, trazaré un esquema con las líneas generales de lo que pueden ser modelos educativos para las regiones indígenas.

No hablo de oídas

Mi reflexión está atravesada y hecha por una experiencia colectiva de trabajo que dura ya doce años, con jóvenes campesinos e indígenas nahuats en una de las regiones de “olvido social” más pobres del país: la Sierra Norte del estado de Puebla. Hay en las ideas que propongo un sentido de urgencia.

Aún a quienes cotidianamente estábamos inmersos y conocíamos bien esa “situación de estallido social” que son las condiciones de vida de los grupos indígenas en el país, Chiapas nos obligó a preguntarnos por los sentidos de nuestro compromiso, de nuestro quehacer: se trata, pues, de avanzar en las afirmaciones de una propuesta de ética emancipadora que contribuya a la fundamentación de la amplia movilización por la defensa social de las culturas negadas, de las culturas rurales e indígenas.

Lo problemático de la educación indígena hoy

Más que una interpretación crítica del sistema de educación bilingüe-bicultural impulsada por el Estado, propongo algunas cuestiones innegables y que me parecen centrales para concluir en dónde está lo problemático de la educación indígena y, en general, de la educación rural.

Los campesinos son más pobres hoy que hace 20 o 30 años. La mayoría de los pobres del país están en las zonas rurales. Y en ellas, los más pobres de los pobres son indígenas y están en las regiones de olvido social. En estas zonas el deterioro ecológico avanza a pasos agigantados y las culturas indígenas están siendo desmanteladas todavía a mayor velocidad. Y no pocas veces la educación ha contribuido a la producción de todo esto. Son los riesgos “culturales” de la buena voluntad del Estado y de la sociedad: las tentaciones de la “empresa colonizadora”, la “misión civilizadora” o el “afán de incorporación a la modernidad” que han estado presentes como potencia y acto en los proyectos que a lo largo de la historia se dirigen a los indígenas.

Si hace dos o tres décadas estaba muy claro lo que significaba la educación bilingüe-bicultural, en términos de discurso y de organización de una práctica educativa específica, hoy ya nada de esto es tan claro. En el caso de los indígenas, en términos generales y como grupos sociales, el acceso a las oportunidades educativas en condiciones de desvaloración de la propia identidad y de conflicto lingüístico, no parece haber contribuido al mantenimiento y desarrollo de la lengua y cultura propias. Tampoco la educación parece haber contribuido al mejoramiento de las condiciones de vida ni a la elevación de los niveles de bienestar familiares y comunitarios; lo que es más, los sistemas educativos

formales que llegan a las zonas rurales terminan, junto con muchos otros factores, por producir la pobreza.

Paradójicamente, los indicadores cuantitativos del sistema educativo señalan la expansión del sistema en las regiones indígenas y nos hablan de la calidad y de la eficiencia, apuntando el amplio desarrollo de materiales específicos y adecuados a las etnias del país. En desplegados de plana entera, el gobierno de Chiapas anunció la ampliación de la educación bilingüe hacia 1,360 comunidades para atender a 30,700 niños más también la creación de 100 telesecundarias y la atención de 50,000 adultos en alfabetización en lengua materna y 70,000 en español, además de la realización de 140,000 acciones de capacitación para el trabajo.

Este tipo de ampliaciones significan avances, sin duda. Sin embargo, lo problemático sigue allí: desde 1977 el sistema de educación bilingüe-bicultural no ha parado de ampliarse, de avanzar en su cobertura, y en ese mismo periodo las culturas indígenas se han desmantelado y desarticulado con una rapidez más que sorprendente, y la pobreza y el deterioro de la dignidad han crecido en las regiones indígenas.

Quizá para avanzar sea necesario regresar a las bases y fundamentos que dan sentido y significado al proyecto de diálogo intercultural que supone la educación bilingüe y bicultural. Se trataría de un replanteamiento del proyecto educativo desde el hoy de las luchas indígenas y de la apertura hacia lo diferente y lo específico que está presente en la crisis de la cultura occidental. Esta es, sin más, una tarea de los educadores.

La justificación de una perspectiva ética

Las culturas indígenas son culturas asediadas y abordadas por una modernidad que las niega como proyectos de vida social, como posibilidades de “vida buena”, de relaciones de los hombres entre sí y con la naturaleza. Esta dinámica toma hoy la forma de anulación de los sujetos como productores mediante su aniquilamiento en la competencia del mercado; de desarticulación de los sujetos sociales mediante los embates de las formas culturales dominantes a las formas culturales ancestrales de vida comunitaria. Y, lo que es más, en las últimas décadas esta modernidad “neoliberal” ha colocado a los indígenas y a los campesinos en condiciones de aniquilamiento físico: ya no se trata nada más de la desaparición de los campesinos como sujetos productores, como sujetos sociales, se trata de la degradación de las condiciones de vida hasta niveles que ponen en peligro la existencia física; los campesinos y los indígenas son los pobres del mundo.

En el marco de estas condiciones asistimos en los últimos años a la multiplicación de luchas indígenas en varias regiones del país. Chiapas es la respuesta más contundente. Es necesario preguntarse ¿cuáles son hoy los sentidos de las luchas indígenas y campesinas?, ¿en dónde están puestos hoy los sentidos y significados de la pluralidad de esfuerzos colectivos y comunitarios? Desde mi punto de vista, en la amplia movilización por la defensa social y cultural de la existencia como grupo social. Es el proceso de reconstrucción de la dignidad humana de los individuos y del grupo; es el esfuerzo de redefinición de la identidad grupal actual, siempre específica y contingente; es también el proceso

de construcción de la autonomía grupal y de la capacidad que conlleva para negociar con otros grupos sociales.

Podemos inscribir estas luchas, sin demérito de su especificidad y sus contenidos propios, en el marco de la crisis de la idea de progreso y en el marco del “ocaso de la modernidad”: el reconocimiento de la “carencia de fundamento”¹ y de la inexistencia de un decurso unitario (la Historia con mayúsculas) de las vicisitudes humanas está abriendo la posibilidad de la “reconquista” de identidades grupales específicas y a la par la posibilidad de la conquista de un lugar, hasta hoy negado, para nuevas identidades grupales. Se trata, en todos los casos, de la definición de “proyectos posibles” que expresan capacidades grupales de “anticipación”, de identidad colectiva y de autonomía grupal.

En ese sentido hay actualmente el surgimiento y la aceptación ideológica y cultural generalizada de muchos “proyectos posibles” en nuestra sociedad. Del lado de los pobres y los “más marginados”, los campesinos y los indígenas, hay un amplio movimiento de constitución de iniciativas sociales y culturales que retoman y redefinen paradigmas culturales de vida buena y de ser social como bases para la redefinición de la lucha social y de la participación en la disputa de la nación que se requiere.

Se trata ahora, y en primer lugar, de avanzar en la definición de fundamentos que expliquen y “alimenten” los “proyectos posibles” de los sectores populares, de los campesinos e indígenas: se trata de la construcción de una “ética posible”. Como empeño rabiosamente social² se trata de generar una paideia, en el sentido originario del término, tal y como propone C. Castoriadis, que apunte a hacer que los individuos y los grupos sociales sean aptos para participar en el gobierno común; una paideia no como cuestión de libros y de fondos para escuelas, sino como una educación de la ciudadanía para

[...] cobrar conciencia del hecho de que la polis somos también nosotros y de que el destino depende de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones [...que] es participación en la vida política³

Los contenidos de una ética posible y de una pedagogía de la esperanza

Hablamos, entonces, de la dignidad, la identidad y la autonomía como fundamentos de una ética posible y como elementos constitutivos de una pedagogía de la esperanza para la educación rural, indígena.

La *dignidad*, que tiene que ver, de acuerdo con Savater, no sólo con lo que el hombre ya tiene sino con lo que aún le falta: lo que le queda por hacer. La dignidad humana que está, pues, en relación con la capacidad de valorar, de querer ser. No hay dignidad humana donde esta posibilidad es negada, donde hay una “crisis social de personalidad”, donde hay una negación de la personalidad, donde se está desintegrando violentamente el colectivo, el grupo,⁴ donde no hay posibilidad de “anticipación” personal en la forma de esperanza y colectiva en la forma de proyecto de felicidad.

La *identidad* en el sentido de capacidad de control sobre los elementos de praxis sociocultural específica; en el sentido, también, de que la identidad se

construye en un proceso de “recomposición de la personalidad”⁵ y en intentos colectivos de la unidad identitaria, buscando los significados comunes y la cohesión interna y entablando relaciones identitarias con los “otros”⁶

Y la *autonomía*, que es, ante todo, “autonomía moral” del individuo y del grupo para resistir las presiones sociales que obligan a la opresión y a la autodestrucción, reconocer cuando las presiones y reglas son de hecho opresoras y desarrollar la capacidad de conformar, a partir de las tradiciones culturales existentes, nuevos patrones para condenar lo que existe.⁷

Estamos hablando de la posibilidad de una ética que ponga en el centro de su sistema las virtudes/complejos de valores de dignidad, identidad y autonomía del grupo social. Una ética para generar confianza y esperanza en los individuos y en el grupo porque, como apunta O'Connor,

[...]sin confianza, la esperanza no tiene cimientos; y sin esperanza -lo último que abandonamos en la vida- es inevitable que las crisis en todos sus niveles sean resultas por estructuras todavía más opresoras de dominación, incluyendo la autodominación.⁸

Estamos hablando de una perspectiva ética que permita y que promueva el desarrollo de imaginarios sociales⁹ a nivel de grupo social como producto de dignidades, identidades y autonomía construidas, en el sentido que le otorga B. Baczko, de

[...]identidades colectivas, que a nivel grupal marcan territorios y fronteras del grupo, definen relaciones con los otros, forman imágenes de sus amigos y enemigos, de rivales y aliados... modos de conservar y modelar los recuerdos del pasado así como de proyectar hacia el futuro ternuras y esperanzas.¹⁰

Los modelos educativos para las regiones indias

En el marco aquí presentado, considero que las opciones que se proponen jugar a favor de los grupos indígenas, sean estas de carácter económico, social, político o educativo, impulsadas por el Estado o por sectores de la sociedad civil, o surgidas en el seno mismo de los grupos indígenas, deben tener como centro la cuestión de la construcción de una identidad grupal comunitaria, familiar e individual.

No estamos hablando de “recuperar” o “recobrar” un pasado idealizado y puro destruido por la fuerza implacable de la modernidad, sino de la constitución y fortalecimiento de un procesos múltiple y complejo de prácticas colectivas que aseguren, cada vez más, el control del grupo sobre la relación con la naturaleza; que promuevan la construcción de relaciones sociales democráticas e igualitarias en el grupo; y que aseguren el fortalecimiento del colectivo, su capacidad técnica y política para negociar en la sociedad sus formas de relación y las oportunidades de proyectos sociales de felicidad y vida buena. Estamos hablando, en resumen, de la constitución colectiva de una identidad grupal a partir de la recuperación de la dignidad y del ejercicio de la autonomía.

Es importante y necesario dejar ya de mirar el asunto de las identidades culturales indias como algo que hay que remitir exclusivamente a lo pasado, a un mundo mítico que existió antes de la “malvada” modernidad, y que basta con recuperar-reconstruir y traer al presente para acceder a la identidad. Desde otro punto de vista, la identidad grupal se constituye no solamente de lo pasado, sino del estar-siendo-histórico-y-específico y de lo por venir, de lo que al grupo le queda por hacer, por lograr, de lo que quiere ser. La identidad, así, es conquista actual que desde el ahora mira alternadamente al entonces y a lo por venir. La identidad grupal sólo puede ser la de ahora, no la de antes.

En el terreno propiamente educativo, considero que la cuestión de la educación bilingüe-bicultural no puede centrarse, y casi agotarse, en la cuestión técnicopedagógica del bilingüismo, del aprendizaje de las lenguas propia y común, y en la identificación de contenidos culturales locales como vehículos para la construcción de la identidad. Desde mi punto de vista, la educación rural indígena debe replantearse en los esquemas considerando al menos tres ejes fundacionales:

- Regresar a la centralidad de lo cultural en el acto educativo preocupándose y ocupándose en establecer en los modelos y proyectos educativos dispositivos que aseguran la vinculación y articulación entre la lógica del proceso educativo y las formas elementos y procesos culturales del grupo social, con el propósito de generar aprendizajes significativos que promuevan el reconocimiento y valoración de lo propio como punto de partida para la construcción de una identidad cultural actual.
- Fortalecer la función de utilidad individual de la educación a partir de una concepción del desarrollo que tenga como base a la localidad, a la comunidad; que tenga como referencia la idea de una economía popular solidaria; que promueva formas de gestión adecuadas de los recursos naturales, y que cree nuevos tipos de actividad productiva y de subsistencia.
- Encontrar nuevos sentidos al acto educativo como acto político: la idea es desarrollar en los sujetos desde la educación inicial la capacidad técnica y grupal de apropiación del futuro, mediante la constitución y consolidación de sujetos colectivos, organizaciones sociales para desarrollar proyectos de bienestar colectivo. Se trata, pues de pensar lo político del acto educativo como fortalecimiento de la capacidad de los sujetos para organizarse en función de proyectos colectivos de felicidad, cada vez más amplios y abarcadores.

Y así, desde esta triple dimensionalidad, podríamos, ahora sí, regresar a la cuestión de las lenguas: la cuestión adquiere otros sentidos, otros significados sociales, políticos, éticos.

Hasta aquí las intencionalidades. El asunto es, ahora, la traducción en modelos de educación de carácter bicultural y su operacionalización en proyectos educativos específicos. Esto exige, desde mi punto de vista, reconsiderar el

discurso y la práctica educativa actual al menos en tres niveles el de las propuestas pedagógicas generales, el de las estrategias educativas específicas y el nivel de delimitación de campos culturales.

A partir de la experiencia de la institución en la que participo, proponemos para el diseño de modelos en educación bilingüe-bicultural cuatro propuestas pedagógicas generales; seis estrategias educativas específicas y, al menos, ocho campos culturales para la construcción del universo temático. Se trata de la construcción de una matriz para el diseño de proyectos educativos específicos en el medio indígena.

Las propuestas pedagógicas

- Aprendizaje significativo mediante la construcción de situaciones educativas referidas al estar siendo histórico y específico de los educandos como individuos, como familia, como comunidad y como grupo social.
- Procesos de apropiación de la palabra propia y común, como forma de desarrollar la capacidad de “decir mi mundo”, “decir el mundo” y de “decirme en el mundo”.
- Alternar la educación y la producción potenciando la función de utilidad individual de la educación mediante el mejoramiento de las condiciones de vida a nivel familiar y comunitario.
- Construir espacios de vida en comunidad educativa en donde se promueva la participación, la solidaridad, y en donde se construyan cotidianamente prácticas de democracia y de respeto entre sexos y edades.

Las estrategias educativas específicas

- Hacer de la apropiación de la palabra propia y la palabra común el eje central de la construcción de la identidad, en tanto que al desarrollar su capacidad de decirse en el mundo los alumnos se construyen como sujetos sociales capaces de expresar su realidad y de proyectar sus esperanzas.
- La recuperación sistemática de elementos de la cultura propia integrando al proceso educativo acciones permanentes de identificación y valoración de elementos materiales, simbólicos, de conocimiento y de organización de la cultura local.
- La vinculación del proceso educativo a la praxis sociocultural comunitario, buscando una escuela abierta a la comunidad, volcada a reconocer y participar en los momentos y espacios comunitarios y sensible a los ritmos y tiempos de la relación con la naturaleza;

- Incorporar las redes de transmisión del saber popular al proceso educativo, buscando reproducir, así sea de manera fragmentada, la dinámica de las redes: la madre y la abuela que enseñan a los alumnos en el tiempo escolar a trabajar la lana; los especialistas que en las mismas circunstancias enseñan a nombrar y a buscar la utilidad de las plantas locales; los padres que enseñan a trabajar el barro, la palma, etcétera.
- Confrontar los saberes tecnológicos, buscando reconocer en las prácticas productivas las formas propias de relación con la naturaleza y buscando incorporar saberes técnicos especializados que resulten útiles y apropiados para mejorar la producción.
- Promover el trabajo colectivo produciendo en el espacio escolar valores comunitarios de solidaridad, responsabilidad, identidad grupal, etcétera.

Los campos culturales del universo temático

- El campo cultural de contenidos en torno a los saberes populares, para articular contenidos de las áreas de ciencias naturales y tecnologías.
- El campo cultural de conocimientos y valores que están en la memoria y el tiempo históricos, comunitarios y grupales, para contextualizar lo local en el marco de los procesos históricos nacionales y para ubicar estos procesos desde la perspectiva y percepción local.
- El campo cultural que está presente en el reconocimiento de los espacios comunitarios y grupales, en términos de reconocimiento de los espacios físicos y de los espacios grupales simbólicos.
- Tres campos referidos a la identidad: primero, la reflexión sobre la identidad personal; segundo la resignificación de la identidad comunitaria y grupal a partir de la valoración de lo propio y tercero los conocimientos y valores que generan identidad nacional, donde se articulan contenidos de historia, geografía y civismo.
- El campo cultural que tiene que ver con el dominio de la palabra propia, no sólo la forma de escribir sino lo que la palabra dice, lo que ha dicho: las leyendas, las tradiciones, los cuentos y sus significados.
- El campo cultural que tiene que ver con el dominio de la palabra común de los mexicanos, no sólo como el dominio formal del idioma sino como el desarrollo de la capacidad de “decir su mundo” en forma múltiple y abarcadora: la palabra escrita, oral, plástica, gráfica, corporal.

A manera de conclusión

Hasta aquí las líneas generales para un aterrizaje de intencionalidades en modelos educativos y en proyectos específicos. Con este marco de referencia, hemos podido diseñar un proyecto bilingüe-bicultural para educación media básica que iniciamos en 1989, además de aprovechar este esquema en el diseño de proyectos educativos de educación media superior y de educación superior en los niveles técnicos y profesionistas en planeación del desarrollo rural.

Quizá habría que retomar como centro de nuestro quehacer, a la luz de la situación actual, el reto que plantea H. Giroux a los educadores que nos miramos y nos queremos ubicar en una práctica educativa diferente:

Atrapada en la paradoja de exhibir indignación moral sin contar con la ventaja de una teoría bien definida de la ética y la moralidad, la teoría educativa radical ha sido incapaz de desplazarse desde la crítica hacia una visión sustantiva: en otras palabras, los educadores radicales no han podido desarrollar un fundamento ético ni un conjunto de intereses sobre los cuales construir una filosofía pública que tome en serio la relación que existe entre la escuela y una vida pública democrática.¹¹

Quizá habría que intentarlo.

Notas

1. Crespi, Franco. "Ausencia de fundamento y proyecto social", en G. Vattimo y Pier Aldo Rovatti (eds.), *El pensamiento débil*. Cátedra, col. Teorema, Madrid, 1988.
2. Savater, Fernando. *Invitación a la ética*, Anagrama, col. Argumentos, núm. 67, Barcelona, 1983.
3. Castoriadis, Cornelius. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa, Barcelona, 1988. "El taparrabos de la ética", en revista *Vuelta*, núm. 202, México, sept., 1993.
4. O'Connor, James. *El significado de la crisis: una introducción teórica, Revolución*, Madrid, 1989.
5. *Ibidem*.
6. Lagarde, Marcela. *Identidad genérica y feminismo*, ponencia en el XII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, México, agosto de 1993.
7. Moore, Barrington. *La injusticia: las bases sociales de la obediencia y la rebelión*, IIS-UNAM, México, 1989.
8. O'Connor, *op cit*.
9. Baczkó, Bronislaw. *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*, Nueva Visión, Argentina, 1991.
10. *Ibidem*.
11. Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, España, 1992.

Bibliografía

- Esteva, Gustavo. "Los desafíos de la mutación", en *Opciones*, suplemento catorcenal del periódico El Nacional, núm 47, México, 29 de octubre, 1993.
- Vattimo, Giovanni. "posmodernidad: ¿Una sociedad transparente?", en G. Vattimo et al, *En torno a la posmodernidad*, Anthropos, Barcelona, 1991.