

DE LA EDUCACIÓN ENDÓGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: LA INCLUSIÓN DE LA DIFERENCIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. REALIDADES Y DESAFÍOS

RAMÓN PÉREZ RUIZ

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

RESUMEN: La Educación endógena o Educación Tradicional Indígena (ETI) es un modelo educativo inherente en las familias y en las comunidades a través de la cual se transmiten los conocimientos y valores socioculturales de los pueblos indígenas y contribuye de manera eficaz en la construcción de las identidades individuales y colectivas. La educación endógena es una realidad histórica que se construye y se resignifica constantemente a la par de las nuevas exigencias sociales, culturales, políticas y económicas; a la vez reclama un espacio en los procesos educativos escolares dentro de las sociedades interculturales, por lo tanto se define como un derecho constitutivo de las poblaciones indígenas en la llamada

Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que les son ofertadas. Analizar la importancia de la educación endógena como una realidad educativa y la necesidad de vincular con el modelo educativo intercultural es mi objetivo en el presente trabajo y considero como el verdadero desafío de este último si se quiere hablar del derecho a la diferencia, esto implica de manera concluyente incluir la diversidad cultural y lingüística en los espacios escolares.

PALABRAS CLAVE: Educación endógena, Educación Intercultural Bilingüe, inclusión, identidad étnica.

Introducción

Los niños y niñas indígenas participan en las labores del hogar desde temprana edad, aun estando en el regazo de la madre ya participan tácitamente en el mundo adulto, y sólo después de los 6 o 7 años el padre lleva a sus hijos a la “montaña” para empezar a interactuar activamente con el espacio de trabajo y con los instrumentos propios de la vida adulta.

Esta participación activa contribuye en la construcción y transmisión de los saberes y haceres locales como los conocimientos, los valores, las cosmovisiones y toda pauta de

acción legitimada culturalmente de acuerdo al grupo étnico de que se trate. Esta participación implica la interiorización de las pautas culturales, y su aprendizaje es fundamental para la educación temprana, que en sí misma define a la educación endógena o tradicional.

La educación endógena es un proceso construido desde los espacios familiares y comunales que fungen como el núcleo central legítimo para la reproducción de la identidad cultural de cada pueblo, y constituye una demanda creciente de inclusión de los propios indígenas en los espacios formales de la Educación Intercultural Bilingüe.

Contribuir en el análisis de la inclusión de la educación endógena en la Educación Intercultural Bilingüe es mi objetivo en el presente trabajo, y se basa en el análisis teórico de la educación endógena desde la perspectiva *tsotsil* de Chiapas y la realidad de la educación formal en la entidad y los retos que implica incluir la diversidad cultural y lingüística en la educación básica.

Un acercamiento conceptual a la educación endógena o tradicional

Fornet (1996) afirma que sin tradición no hay cultura, pues cultura supone memoria y experiencias comunes; las culturas no pueden llegar a ser tales sin generar tradición (de vida, lingüística, política, religiosa, etc.), pero aclara que las cultura no puedan reducirse a sus tradiciones constituidas en su sentido esencial (con esto se terminaría haciendo de las culturas museos donde se preservan tradiciones), sino procesos consensuados en su construcción y transmisión.

La cultura como proceso consensuado le imprime una connotación dinámica a la identidad étnica e incluye la participación de todos los sujetos-actores sociales en los diferentes procesos y espacios de aprendizaje construidos por ellos mismos (la familia, la comunidad, la iglesia, la milpa, el cafetal, etc.).

Desde el punto de vista educativo, Gasché (2010) afirma que:

[...] el niño indígena nace, crece, evoluciona y se *forma participando* diariamente en las actividades, los ritmos laborales y las relaciones sociales entre familiares, comuneros y seres de la naturaleza que constituyen la vida

indígena activa y concreta y que difieren de las actividades, ritmos y relaciones en que se desenvuelve y se forma el niño urbano [cursivas mías] (p. 115).

Esta formación participativa define un modelo de educación activa para la construcción de los saberes locales, donde los aprendices y adultos son los sujetos centrales de la acción; mientras que la familia y la comunidad son los espacios para los aprendizajes socioculturales y ambos son los elementos indispensables para construir a la educación endógena como un proceso interactivo.

Desde el punto de vista pedagógico, Rogoff, Paradise, Mejía y Angelillo (2010) afirman que los niños pequeños aprenden por medio de la observación aguda y escucha atenta hacia las actividades y relaciones sociales de los adultos, los cuales los lleva no sólo a imitar, sino a “desarrollar un entendimiento del modo apropiado de hablar [...] y aprender conceptualizaciones complejas (como la observación, reglas de juegos, esquemas de clasificación y reglas de sintaxis) por medio de modelos, sin explicaciones” (pp. 97-101).

De hecho, en el seno de la familia y la comunidad, se desarrollan ricos procesos pedagógicos para propiciar que el niño o la niña se apropien de las reglas familiares y comunales desde temprana edad, y conforme se van desarrollando van adquiriendo autonomía para actuar con mayor independencia: a los 6 o 7 años se les deja con relativa libertad, para evitar que el peso del orden normativo y la estructura jerárquica les impongan mandatos que les impidan desarrollar su discernimiento (Paoli, 2003). Este proceso educativo endógeno es denominado por Gómez Lara (2011a) como Educación Tradicional Indígena (ETI) y la define como:

La representación más o menos duradera [no inmutable, sino relativamente duradera] de una realidad, la de las comunidades y municipios indígenas donde se reproducen las prácticas y las costumbres que dan fundamento a la existencia de quienes son conocidos y reconocidos como indígenas (p. 36).

La ETI es entonces un proceso educativo promovido en cada familia y en cada comunidad y es la que ha permitido hasta la actualidad la existencia de lo que conocemos como culturas indígenas, es decir, el proceso dialéctico que ha permitido la reproducción de sus particulares formas de vida, cosmovisión del mundo, valores culturales, tradiciones

y costumbres (2011a), y la que ha posibilitado la construcción y fortalecimiento de la identidad étnica de los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, la ETI es considerada por el mismo autor como:

El proceso mediante el cual las generaciones adultas enseñan a los niños y niñas el modelo socialmente aceptado de ser indígena y miembro de la comunidad, para llegar a ser *bats'i viniketik*, hombres verdaderos, y *antsetik*, mujeres verdaderas, y alcanzar la virtud de los *totil-meil*, los padres-madres, ancestros (p. 278).

Esta educación implica la transmisión y construcción de conocimientos y valores culturales con sus interlocutores y en los espacios concretos de interacción; de ahí la importancia de estos espacios de aprendizaje para la construcción de la identidad étnica.

Esta pedagogía local existe como un proceso que, como práctica trascendente, permite la reproducción social y cultural de las y los indígenas, que metodológicamente permite la formación de los *bats'i viniketik* (hombres verdaderos) y las *bats'i antsetik* (mujeres verdaderas), cuyo objetivo final es la búsqueda del modelo ideal intersubjetivo que busca el equilibrio a partir de las relaciones entre tres elementos: naturaleza-hombre-deidades; estos deben relacionarse de manera correlativa para lograr el equilibrio cósmico.

En este sentido, Pérez (s/a) argumenta que la educación es concebida por los ancianos como:

[...] un proceso centrado exclusivamente en la formación de verdaderos hombres y mujeres trabajadores, denominados en tzotzil *batsi amtel vinik* o *batsi amtel ants*. Esta formación está vinculada directamente con el desarrollo de todas las aptitudes necesarias para el trabajo productivo y el proceso de transformación permanente de los recursos naturales, con el fin de lograr la autosuficiencia familiar. La función de la educación es preparar a los niños y niñas para asegurar la participación integral en los trabajos familiares y comunitarios del pueblo (p. 83).

Para este proceso educativo, “la familia y la comunidad son los principales educadores que guían el desarrollo de sus hijos de acuerdo con las normas y los valores sociales de la comunidad” (p. 83), por lo tanto forman parte de las instituciones principales de la ETI y han jugado el papel de maestras colectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones, que han participado activamente en el proceso de reproducción cultural al resignificar, rechazar o asumir como dado por naturaleza —prescripción trascendente— las enseñanzas del deber ser y el hacer de los hombres y mujeres en la tierra (Gómez Lara, 2011a).

Aprender haciendo y aprender por medio de consejos: una perspectiva indígena

La ETI es denominado por los *tsotsiles* como *xchano'bil spasel* (aprender haciendo), cuyo centro de acción es la acción misma, pero la acción no es necesariamente fáctica, sino tácita, es decir, los niños desde temprana edad colaboran tácitamente (Paradise, 2010) al interactuar con el objeto de estudio a través de la observación aguda, ya que esta es una forma de involucramiento infantil e implica un entendimiento de la actividad en proceso.

Una alternativa para el aprendizaje propio para la educación tradicional es la estrategia oral a través de cuentos, historias o consejos, los cuales funcionan como instrumentos persuasivos para enseñarles a los niños a “acostumbrar las manos/pies a trabajar”, es decir, para *aprender a hacer*.

Aceptar la palabra o recibir consejos es uno de los elementos principales para garantizar la integración plena en la comunidad entre los *tsotsiles* y es definido como:

Un mecanismo intencional del proceso educativo comunitario [y] se refieren a la manera apropiada de comportarse y comienzan desde temprana edad. En consejo siempre va acompañado por los cuentos, historias, ejemplos de actitud de algún familiar más aceptable en la comunidad para que los hijos se guíen, corrijan y comiencen a entender las normas de vida comunitaria (Pérez, s/a, p. 74).

Los relatos orales hacen énfasis en los valores de la responsabilidad, de aprender a trabajar, respetar las cosas, aprender a obedecer, respetar la naturaleza, su divinidad,

por ejemplo, a los niños se les enseña a que respeten y pidan permiso con el dueño para utilizar las riquezas naturales que están en la tierra. Este proceso educativo es denominado como *chan mantal*, que designa *aprender a través de consejos* que implica *aprender a razonar o a pensar* que más tarde redundaría en *la acción*, cuyo significado sociocultural es que el niño o niña queda “sujeto bajo supervisión” por un tiempo determinado para constatar si en la práctica ha asimilado el significado del cuento o consejo.

En síntesis, “el niño tzotzil aprende no solamente por medio del trabajo [aprender a hacer] sino también por medio de palabras [aprender por medio de consejos]” (Pérez, s/a, p. 74), por lo tanto este modelo educativo entra en clara confrontación con el modelo educativo oficial centrado en el aula y en la escuela, basado predominantemente en el uso de “materiales especializados” (generalmente impresos) y cuaderno y lápiz, cuyo espacio es denominado por los tsotsiles como *chano'b vun*, que literalmente designa el lugar donde se aprende con la cultura escrita: la escuela, por lo tanto, la ETI más que enseñar-aprender a resolver problemas abstractos o fabricados en el salón de clases, promueve una educación *situada*, basada en la realidad concreta de los niños y niñas a partir del cual se transmiten los referentes culturales propios de cada familia y de cada pueblo.

La inclusión de la educación endógena en la Educación Intercultural Bilingüe

Para combatir la asimetría entre las culturas, la EIB tiene un papel fundamental y debe ser considerada, como:

Un ámbito privilegiado en el proceso de socialización infantil, desde la cual se pueden desarrollar espacios interculturales que lleven a transformar las relaciones entre las diversas culturas y sujetos que las conforman y de esta forma alcanzar relaciones más justas entre ellas [donde] la interculturalidad deberá partir de un principio epistemológico libre de jerarquías, capaz de reconocer la existencia de muchos tipos de conocimientos que proviene de múltiples fuentes, es decir, partir del reconocimiento de formas alternativas de construir y transmitir el conocimiento, que establezca un puente entre la oferta de la escuela y los saberes del alumno (Bermúdez y Núñez, 2009, pp. 23-24).

La legitimidad epistémica de la diversidad sin jerarquías es un principio básico de la verdadera interculturalidad inclusiva, sin la cual, sería metafóricamente la continuación de la epistemología del Norte dominante hacia el Sur del sufrimiento humano (De Sousa Santos, 2009). Sólo creando condiciones de igualdad y justicia social a nivel macro y micro se podrá garantizar una interacción libre en la que las culturas puedan, sin miedo a ser colonizadas, aceptar e incluso promover desde dentro transformaciones mutuas en sus formas de vida, de trabajo, de organización comunitaria, de educación, etc.

La educación intercultural inclusiva puede ser entendida como “un modelo educativo en construcción que demanda una concepción de la educación como proceso social y esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas, y en la participación (Zúñiga y Ansión, 1995, p. 109), bajo la premisa factual de contribuir a la definición de la identidad étnica basado en los referentes culturales comunitarios con el objetivo de lograr que el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones, ni de limitaciones, haciendo óptimamente posible una educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo, basado en la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana que desemboquen, efectivamente, en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad (Merino, 2002, pp. 41 y 44).

Para ello, la función de la EIB es detectar las necesidades educativas (tales como la identificación de las características particulares inherentes a la lengua y cultura, las expectativas, intereses y necesidades tenían frente a la educación formal así como también respecto de sus lenguas ancestrales y del uso que de ésta se pudiera hacer en el desarrollo educativo) de sectores socioculturales específicos, con el objetivo de responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural orientada en y hacia el niño y la niña, desde una perspectiva de género como principio básico del quehacer pedagógico, ya que son personas, a la vez diferentes, con características particulares de su desarrollo y socialización, las cuales está definido por un proceso de aprendizaje orientado hacia las exigencias concretas de la vida cotidiana de la comunidad; por lo tanto y en sentido estricto, la educación endógena o ETI debe ser incluida como principio

básico de la EIB si se quiere hablar de una educación verdaderamente intercultural incluyente.

Conclusiones

La interculturalidad debe forjar nuevas sociedades incluyentes y simétricas, por lo tanto, no debe construirse con exclusividad en las zonas de asentamientos indígenas y/o rurales, sino también de localidades urbanas y sociedades mestizas de México y del mundo poscolonial, que es el grueso de la población nacional en un país multicultural y multilingüe (De León, 2010), es decir, hay que interculturalizar primero a las sociedades dominantes y luego las llamadas minorías étnicas, ya que éstas últimas han avanzado más que las primeras, la antropología así lo ha corroborado.

Desde esta perspectiva, el dialogo intercultural para Fonet (1996) supone entre otras cosas: identidades culturales consciente de sus diferencias, condiciones justas para el encuentro de las culturas, el derecho a tener una cultura propia y trabajar en defensa de la misma, promover un nuevo orden social con justicia, reconociendo al otro con su dignidad y colaborando en su liberación, generar un contra-contexto a la contextualidad neoliberal, el derecho a tener contexto propio y crear un marco referencial para la reflexión filosófica, de modo que rompa la homogeneidad de la imagen propagada del mundo y de la globalización neoliberal.

Tanto la interculturalidad en sí misma como la EIB deben fomentar la identidad propia y vivencia de los valores de la comunidad, respeto, convivencia y aprendizaje de otras culturas sin perder la propia identidad, convivencias armónica y equilibrada con la naturaleza, pensando en el bien de la comunidad y reconocer que la lengua materna es una de las manifestaciones culturas más importantes para el proceso educativo a través del cual se refleja la visión del mundo (Saldívar, 2005).

Pero no es posible con las asimetrías culturales, por eso, el dialogo intercultural “requiere que las culturas tengan cierto grado de autonomía” (Gómez Lara, 2011, p. 293) para tomar decisiones comunitarias y autodeterminación para definirse como tales, por lo tanto es necesario consensuar esfuerzos políticos y educativos, primero, para que las escuelas de todos los niveles y modalidades logren ingresar indígenas y no indígenas en igualdad de derechos y oportunidades y, segundo, para favorecer la convivencia

intercultural y construir los escenarios sociales y educativos que promuevan una educación con igualdad y justicia social (Bastiani, 2006).

Referencias

- Bastiani, J. (2006). La educación intercultural universitaria: situación actual y desafíos. En Vilá, T. *Lengua, interculturalidad e identidad*. Girona: Edicions a Petició, 23-28.
- Bermúdez, F. M. y Nuñez, K. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural*. México: UNICACH.
- De León, L. (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. CIESAS, México.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO-Siglo XXI.
- Fornet, R. (1996). Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Una introducción (material fotocopiado).
- Gasché, J. (2010). *De hablar de la educación intercultural a hacerla*. *Mundo amazónico*, núm. 1.
- Gómez, H. (2011a). La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. *Pueblos y fronteras digital*, v.6, n.11, junio-noviembre 2011, 273-298.
- Gómez, H. (2011b). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. México: UNICACH-Juan Pablos Editor.
- Merino, J. y Muñoz, A. (2002) Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. En SEP. *Educación intercultural bilingüe: Antología temática*. México: SEP, 37-51.
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM.
- Paradise, R. (2010). Contexto sociocultural y significado en el estudio de la interacción. En De León, L. *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS, 77-94.
- Pérez, E. (s/a). El concepto de la educación y de sus actores en la percepción tzotzil de Chenalhó. Material digital escaneado.
- Rogoff, B. Paradise, R. Méjía, R. y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En: De León, L. (coord). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS, 95-136.
- Saldívar, A. (2005). Educación e interculturalidad: Retos de la educación indígena en México y Guatemala. En Ángeles, H. (Coord.) *Actores y realidades en la frontera Sur de México*. México: COESPO-ECOSUR, 307-332.
- Zúñiga, M. y Ansión, J. (2002) Interculturalidad y educación en el Perú. En SEP. *Educación Intercultural Bilingüe: Antología temática*. México: SEP, 35-48.