

Pluralidad cultural y social de Iberoamérica. El papel de la educación bilingüe intercultural

Enrique Warleta Fernández (*)

(*) **Enrique Warleta Fernández**, ex-subsecretario de la OEI.

El mestizaje es una de las características de la mayoría de los países iberoamericanos, heredada -sin duda- de España y Portugal, que los descubrieron para Europa, los invadieron, los conquistaron, los anexionaron a sus Coronas y los colonizaron, y que también eran pueblos mestizos, como mestiza era también la propia Europa. Pero en Iberoamérica, a pesar de los muchos cruzamientos habidos entre los pueblos indígenas, los europeos, los negros africanos que fueron llevados como esclavos más tarde y los asiáticos, quedan en la actualidad aproximadamente 30 millones de personas que conservan la identidad cultural y social que tenían sus ascendientes antes de 1492. Ello hace que los países iberoamericanos tengan, en mayor o menor grado, una pluralidad cultural y social que debe tenerse en cuenta no sólo en lo que se refiere a la realidad política, económica, social y cultural de sus pueblos, sino también y muy principalmente en su futuro desarrollo como naciones y como conjunto de países que pueden constituir una Comunidad.

Introducción

Marginación y pobreza están unidas, desgraciadamente, a la mayoría de las comunidades indígenas de Iberoamérica y, en múltiples ocasiones, los movimientos indigenistas han hecho de ello una bandera política. Pero hay que reconocer que la marginación y la pobreza no son privativas de los pueblos indígenas sino que alcanzan, en los países iberoamericanos, a otros estratos de la población.

Iberoamérica, como se dice en la “Declaración de Guadalajara” suscrita por 21 jefes de Estado y de Gobierno el 19 de julio de 1991 en México, constituye “un vasto conjunto de naciones que comparten raíces y el rico patrimonio de una cultura fundada en la suma de pueblos, credos y sangres diversas”. Y esta convergencia de afinidades históricas y culturales “se sustenta no sólo en un acervo cultural común, sino, asimismo, en la riqueza de nuestros orígenes y de su expresión plural”.

La “cumbre” de jefes de Estado y de Gobierno de Guadalajara reconoció “la inmensa contribución de los pueblos indígenas al desarrollo y pluralidad de nuestras sociedades” y reiteró su “compromiso con su bienestar económico y social, así como la obligación de respetar sus derechos y su identidad cultural”.

Interesa saber, a este respecto, cómo se genera históricamente esta pluralidad cultural y social de los países iberoamericanos, sobre todo desde la óptica de la diversidad lingüística.

El bilingüismo en su perspectiva histórica

A finales del siglo XV se calcula que en América se hablaban unas 125 lenguas distintas, que a su vez comprendían cientos de dialectos. Sin embargo, la constitución de dos grandes imperios, el de los aztecas y el de los incas, tuvo

como consecuencia que el náhuatl y el quechua se convirtiesen en lenguas mayoritarias con funciones oficiales, respectivamente, en la administración y el gobierno de ambos imperios. Tanto el náhuatl como el quechua convivieron con las diversas lenguas locales existentes en los territorios del imperio azteca y del imperio inca, imponiéndose el bilingüismo a una gran parte de la población.

Vemos, por tanto, que el bilingüismo existía ya en el siglo XV en tierras americanas. Pero, naturalmente, en las zonas aisladas de los territorios sojuzgados por aztecas e incas y en todos los territorios no dominados por ambos imperios se continuaban hablando únicamente las lenguas maternas y otras lenguas más o menos generalizadas que, a su vez, generaron el bilingüismo entre ellas y lenguas locales o familiares.

Intentemos describir, ahora, el panorama lingüístico existente a la llegada de los españoles y los portugueses. Por una parte, en las tierras dominadas por los aztecas y los incas coexistía una población monolingüe, formada por las élites de los imperios azteca e inca, que hablaba solamente el náhuatl o el quechua, con una población bilingüe, que hablaba una de estas lenguas mayoritarias y oficiales y su lengua materna, y con una población monolingüe, que sólo hablaba su lengua aborigen. Por otra parte, fuera de los territorios azteca e inca lo más generalizado era el monolingüismo de la población, que a veces era bastante numerosa, como es el caso de quienes hablaban lenguas tan extendidas como el aymara o el guaraní, y a veces reducida a grupos tribales aislados que mantenían su lengua autóctona; sin embargo, también existía una población bilingüe que hablaba una de estas lenguas generalizadas y la suya propia. Hay que hacer constar que, independientemente de los símbolos petroglíficos, todas estas lenguas eran únicamente habladas y no tenían, por tanto, escritura alguna que se nos haya transmitido.

Cuando los españoles y los portugueses conquistaron y colonizaron las tierras americanas impusieron el español y el portugués como lenguas mayoritarias en la administración y el gobierno de los respectivos territorios ocupados. A partir de entonces en los antiguos imperios azteca e inca el español pasa a cumplir el papel desempeñado por el náhuatl y el quechua, que se convierten en lenguas intermedias de comunicación entre los españoles y los pueblos indígenas; y poco a poco, cuando algunos indígenas van logrando aprender el español, surge el multilingüismo, fenómeno que también se había dado con anterioridad.

Tras los primeros años de la conquista los españoles organizaron la administración de las provincias, reinos, dominios y territorios como parte de la Corona¹. Las clases dirigentes indígenas fueron reemplazadas por administradores españoles en los cargos públicos y, por otra parte, los frailes europeos de las órdenes religiosas se ocuparon de evangelizar y cristianizar a los nativos. Este cambio en la estructura social trajo como consecuencia una modificación en la estructura lingüística, que tuvo las siguientes connotaciones: 1. La mayoría de los administradores hablaban sólo español y pretendieron la castellanización de los indígenas, la cual sólo se logró en los estratos sociales más elevados de la población que habitaba en los núcleos urbanos de gobierno y de administración; 2. Por su parte, los frailes entendieron pronto que para realizar su misión evangelizadora con mayor rapidez era preferible aprender las lenguas nativas y enseñarles en ellas la doctrina cristiana, que castellanizarlos

primero y catequizarlos después; 3. Los conquistadores y los colonizadores que llegaron a América antes de que se permitiera el viaje a aquellas tierras de mujeres españolas dieron lugar, al unirse de manera circunstancial o más o menos permanente con las indígenas, a una población mestiza que, en buena parte, hablaba español y su lengua materna.

Obviamente la castellanización masiva de los indígenas no pudo lograrse debido, sobre todo, a la falta de elementos humanos capaces de alfabetizar en español². Únicamente pudieron aprender el español los hijos de los caciques y algunos pocos indígenas que vivían en los centros de gobierno y alrededor de las misiones. Los pueblos de las tierras altas y de las selvas, que no tenían ningún contacto con los conquistadores, continuaron durante mucho tiempo conservando su lengua y su cultura.

Realmente la actitud de los religiosos de dedicarse a estudiar las lenguas indígenas para poder evangelizar a la población tuvo una gran importancia, porque ello dio lugar a la redacción de varios vocabularios bilingües y hasta gramáticas y textos de enseñanza que han llegado hasta nosotros y que significaron la transformación de estas lenguas, que antes eran sólo habladas, en lenguas escritas.

Imaginamos que el fenómeno del mestizaje se produjo por tres razones: la prohibición que existió en las primeras expediciones a Indias de embarcar mujeres³; la libertad sexual que se daba entre los pueblos indígenas, mucho mayor que la que había en la España de aquella época; y la falta de puritanismo en este aspecto de los españoles que, como consecuencia del paso histórico por la Península Ibérica de numerosos pueblos -desde los celtas, íberos y visigodos hasta los árabes y los judíos- y de siglos de convivencia, constituían también en buena medida un pueblo mestizo, carente de prejuicios en cuanto a la mescolanza étnica.

A mediados del siglo XVII el español se encontraba bastante generalizado en todo el continente que dependía del reino de España, y las principales lenguas autóctonas se fomentaban de alguna manera como vehículo de entendimiento y de cristianización, pero no por conservar sus valores culturales.

Pero para entonces existían ya otros condicionantes sociales importantes: el progresivo aumento de la población criolla, constituida por hijos de padres y madres españoles nacidos en tierras americanas, y la importación de esclavos negros africanos.

Los criollos, que a finales de la época colonial representaban ya más del noventa por ciento de la población blanca, no tuvieron desde el punto de vista lingüístico otra consecuencia que la de contribuir a la generalización del español, que era el idioma que hablaban. Respecto de los negros africanos, debido a su utilización como trabajadores, se vieron obligados a la castellanización y, paulatinamente, fueron perdiendo sus lenguas y sus costumbres, salvo los cimarrones que formaron pequeñas comunidades religiosas aisladas.

Angel Rosenblat estima que a finales de la época colonial las comunidades indígenas constituían entre el 36 y el 46 por ciento de la población total de los actuales países iberoamericanos; los mestizos, el 26 por ciento; la población de origen africano, el 8 por ciento; y los blancos, entre el 20 y el 30 por ciento. De

éstos, un 95 por ciento eran criollos y un 5 por ciento españoles de origen.

Zambullirse en el pasado resulta necesario para poder conocer el proceso que conduce a la situación lingüística actual. En aquella época el idioma español ya era hablado, aproximadamente, por más de la mitad de la población, esto es, por los blancos, por los mestizos, que en su mayoría también hablaban una lengua autóctona, y por la minoría negra. Los indígenas o bien eran bilingües en castellano y otra lengua o en dos lenguas indígenas (una mayoritaria y otra materna) o bien eran monolingües en su lengua materna. Sin embargo, las lenguas autóctonas mayoritarias fueron atacadas a finales del siglo XVIII, como es el caso del quechua, prohibido en Perú como consecuencia de la insurrección de Tupac Amaru. Y esto trajo consigo el fomento de la castellanización.

Acaso sea conveniente detenerse a considerar qué representaron el mestizaje y la negritud en Iberoamérica, para tratar de aclarar un tanto el complicado panorama multi-étnico, cultural y lingüístico. Ya se han mencionado las posibles razones por las que se produjo el mestizaje, pero ¿cuál era la situación social del mestizo, hijo de español e india, y su papel en la situación lingüística? Con independencia de la “protección” que daban a los indios las leyes de Indias promulgadas en España, que los consideraban súbditos libres de la Corona, y con independencia también de las masacres y atropellos cometidos por los conquistadores contra la población indígena, el sentido de la paternidad de los españoles constituyó en la práctica, sin duda, una especial protección para los mestizos, algunos de los cuales llegaron a ocupar puestos en la administración. Por otra parte, los mestizos que, juntamente con los hijos de los caciques, fueron castellanizados y educados, constituyeron al principio un estrato social bilingüe, con una función mediadora entre los españoles y la población indígena⁴.

Bien distinto fue el papel de la negritud en Iberoamérica que, desde el punto de vista lingüístico, no introdujo ninguna nueva complicación. Los esclavos importados de Africa se vieron obligados, en su trabajo en las plantaciones, a aprender el español o el portugués; después de varias generaciones fueron perdiendo poco a poco su lengua y su cultura, si bien aportaron a las culturas nacionales costumbres y tradiciones como son, por ejemplo, los bailes congos, el zaragundeó, la cumbia, la samba y tantas otras danzas, variados instrumentos musicales como el bongó y prácticas rituales como puede ser la macumba. Es cierto que algunos cimarrones llegaron a formar pequeñas comunidades negras aisladas, en las que conservaron durante más tiempo su identidad cultural y religiosa. También hay que tener en cuenta las migraciones de negros caribeños, muy posteriores a la época de la conquista, que fueron llevados a Panamá para la construcción del canal, después del fracaso del equipo de Lesseps, o a Costa Rica para las obras del ferrocarril; los descendientes de estos negros caribeños hablan español con alguna mezcla de vocablos ingleses. Naturalmente que la presencia de negros en los países iberoamericanos -tanto procedentes de Africa como del Caribe- dio lugar a otras mezclas étnicas como son los zambos, hijos de negro e india, y los mulatos, hijos de blanco y negra. Pero todo ello, desde el punto de vista lingüístico, no tuvo mayores consecuencias. Como tampoco la tuvo entre los mestizos la actitud del “cholo”, adoptando usos y costumbres occidentales y queriendo disimular su componente autóctono.

La independencia trajo consigo un nuevo reforzamiento del español y del portugués como lenguas oficiales y comerciales, y el fomento de la agricultura, las industrias extractivas, el transporte y la exportación de productos. Los indígenas proporcionaron una mano de obra barata a los criollos, que se habían convertido en los nuevos gobernantes. Si los conquistadores y los primeros colonizadores y administradores españoles y portugueses hicieron en numerosas ocasiones caso omiso de las humanitarias leyes de Indias, no fue menor la explotación que ejercieron los criollos sobre los pueblos indígenas.

A principios del siglo XX las incipientes exigencias de la industrialización hicieron que aumentase progresivamente la demanda de mano de obra cualificada; ello trajo consigo la expansión del sistema escolar en los centros urbanos, que se fue extendiendo después y más lentamente a las zonas rurales, mayoritariamente habitadas por la población indígena. Consecuencia de esta expansión del sistema escolar fue el aumento de la castellanización de la población, favorecido posteriormente por los medios de comunicación masiva, sobre todo por la radio y después por la televisión.

Sin embargo, la escuela castellanizante encontró serias dificultades en el medio rural, donde el niño indígena que sólo hablaba su lengua materna no podía asimilar bien los conocimientos que se impartían en español, se aburría y perdía todo interés por acudir al centro escolar, produciéndose el abandono y la deserción o, cuando menos, un alto índice de repeticiones de curso.

También en las primeras décadas del siglo XX se empiezan a generar dos hechos que van a tener amplias consecuencias en el panorama socio-económico, político y cultural de los países iberoamericanos: el elitismo y los movimientos indigenistas. Los hijos de las clases acomodadas comienzan a formarse en centros escolares de excelencia, continuando muchos de ellos sus estudios universitarios en Europa y en los Estados Unidos de América. Esta educación elitista, juntamente con el poder económico de la oligarquía, dará lugar a la característica sociedad dual que en los últimos años se ha hecho mucho más significativa en todos los países iberoamericanos.

En buena medida son también los intelectuales burgueses, influidos sin duda por el ideario socialista asimilado en su formación universitaria europea, quienes comienzan a gestar ideas acerca de los derechos socio-culturales de los pueblos indígenas, dando lugar con ello a los llamados “movimientos indigenistas”, que inicialmente se dirigen contra la explotación económica y la marginación y pronto se alzan como banderas de reivindicaciones políticas. Más adelante estos movimientos encaran la situación de dependencia y opresión lingüístico-cultural de los pueblos indígenas, el problema de las nefastas consecuencias de la escuela castellanizante y la necesidad de admitir la existencia de una realidad bicultural. Se llevan a cabo investigaciones sobre las lenguas y las culturas autóctonas y se comienza así a considerar seriamente el problema de la pluralidad cultural y social de los países iberoamericanos.

Situación lingüística actual

En la actualidad, se puede intentar describir la situación lingüística de los países iberoamericanos, a pesar de que las estadísticas de población total y de población indígena y los datos sobre bilingüismo o bien son muy antiguos, no son homogéneos entre los distintos países y por lo tanto no son comparables,

o bien no existen o son poco fiables y contradictorios entre las distintas fuentes. A pesar de ello, se puede afirmar: 1. El portugués es la lengua oficial de Brasil y el español lo es de Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela⁵; 2. En Paraguay, si bien el español es la lengua oficial, son idiomas “nacionales” el español y el guaraní; también en Bolivia se reconocen el quechua y el aymara, además del español, como lenguas “nacionales”; 3. En Perú el quechua y el aymara son idiomas de uso oficial en determinadas zonas del país, y estas lenguas y las demás lenguas aborígenes forman parte del patrimonio cultural de la nación; 4. En Ecuador el quichua y las demás lenguas aborígenes forman parte de la cultura nacional, al igual que ocurre en El Salvador y Guatemala, donde las lenguas autóctonas forman parte del patrimonio cultural; 5. En Nicaragua los pueblos indígenas de la Costa Atlántica obtuvieron en 1987 el derecho a la conservación de su cultura y a la educación en su lengua materna.

Según estos datos, entre los 19 países en los que está establecido el español como lengua “oficial”, hay dos (Bolivia y Paraguay) que reconocen otros idiomas, junto con el español, como lenguas “nacionales”; otros dos (Nicaragua y Perú) que dan oficialidad a otras lenguas en determinadas zonas del país; y cuatro más (Ecuador, El Salvador, Guatemala y Perú) que declaran constitucionalmente que las lenguas aborígenes forman parte de la cultura nacional.

Transcurridos quinientos años cabe preguntarse qué ha sido de aquellas dos lenguas mayoritarias que tenían funciones oficiales en la administración y el gobierno de los imperios azteca e inca: el náhuatl y el quechua.

A primera vista parece que el náhuatl ha perdido en extensión. Según el censo de 1980, si contamos también a quienes hablan lenguas de la misma familia lingüística -el yuto-azteca- el náhuatl lo hablan 1.600.000 personas, lo que representa muy posiblemente un descenso importante en el número de hablantes de esta lengua que fue mayoritaria y tuvo funciones oficiales. En México se hablan 58 lenguas pertenecientes a siete familias lingüísticas; 22 de estas lenguas son habladas por menos de mil personas cada una, lo que las convierte en lenguajes familiares y aislados, que no desaparecen pero que pueden estar a punto de extinción por desuso. Las más importantes de las siete familias lingüísticas son la ya mencionada yuto-azteca y la mayatotonaca, que también es hablada por igual número de personas (1.600.000 aproximadamente); le sigue en importancia la otomangue, familia lingüística hablada por 1.125.000 personas. Las otras cuatro familias lingüísticas son habladas, en conjunto, por unas 500.000 personas solamente.

Sobre el quechua hay que decir que tiene todavía una fuerte implantación: en Perú lo hablan, en números redondos, unos 4.400.000 individuos; en Ecuador, 2.700.000, y en Bolivia, 1.100.000. Teniendo en cuenta que también es hablado en el sur de Colombia y en el norte de Argentina y lo aproximado de estos datos estadísticos, se puede afirmar que el quechua continúa siendo hablado por entre ocho y ocho millones y medio de personas.

LENGUAS	PAÍSES EN LOS QUE SE HABLA	NÚMERO DE HABLANTES
---------	----------------------------	---------------------

Quechua	Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia y Argentina	8.300.000
Guaraní	Paraguay y zonas limítrofes de Argentina y Brasil con ese país	2.300.000
Náhuatl (y otras lenguas yuto-aztecas)	México	1.600.000
Maya (y otras lenguas maya-totonacas)	México	1.600.000
Aymara	Bolivia, Perú, Chile y Argentina	1.250.000
Zapoteco, mixteco (y otras lenguas otomangues)	México	1.125.000
TOTAL		16.175.000

Pero también otras lenguas, como el aymara y el guaraní, estuvieron bastante extendidas en el pasado. El aymara es hablado en la actualidad por 890.400 bolivianos, 350.300 peruanos y unos pocos miles de argentinos y chilenos, lo cual hace un total aproximado de 1.250.000 personas. En Paraguay, cuya población total mayor de cinco años es de 2.600.000 personas, habla guaraní el 90 por ciento de los paraguayos; si contamos algunos miles de argentinos y brasileños de los territorios fronterizos, que también lo hablan, hay que calcular que 2.300.000 personas hablan el guaraní.

Otras dos lenguas, o mejor dicho otras dos familias lingüísticas, son habladas por más de 1.000.000 de personas cada una, lo que hace que en la actualidad seis lenguas prehispánicas tengan todavía una fuerte implantación en los países iberoamericanos. En el cuadro anterior se indican los países en los que se hablan estas seis lenguas y el número de hablantes; en él destacan la extensión tanto geográfica como numérica del quechua y el número de personas que hablan guaraní, de los cuales más de la mitad hablan también español.

No podemos saber con exactitud, y casi tampoco aproximadamente, cuántos de estos 16.000.000 de personas que hablan alguna de estas seis lenguas prehispánicas hablan también el español. Sólo se pueden obtener datos parciales, porque las cifras estadísticas sobre bilingüismo que ofrecen los distintos países son bien pobres a este respecto.

Ignoramos cuántos peruanos hablan quechua y español y cuántos hablan aymara y español, ya que los datos estadísticos lo único que indican es que el 72 por ciento de la población (13 millones) es monolingüe y sólo habla español, y que de los 5 millones restantes, 3 millones de peruanos son bilingües (hablan aymara y español o quechua y español) y 2 millones hablan un solo idioma: el quechua, el aymara u otras lenguas de la selva.

En Ecuador no existen datos acerca del bilingüismo de ese 35 por ciento aproximado de la población que habla quichua (2.700.000 personas). En Bolivia, del 1.100.000 personas que hablan quechua, 900.000 mil hablan también español, y en Colombia casi la totalidad de los grupos indígenas de población son bilingües, es decir, hablan español y su lengua materna. Por

tanto se puede calcular que, aproximadamente, la mitad de las personas que hablan quechua en Ecuador, Perú, Bolivia y Colombia hablan también español.

No ocurre lo mismo en Paraguay donde los datos estadísticos son más precisos: de los 2.296.530 paraguayos mayores de cinco años que hablan guaraní, 1.242.830 son bilingües español-guaraní. La población de más de cinco años monolingüe está formada por el resto de los que sólo hablan guaraní, es decir 1.053.700 personas, 107.028 que sólo hablan español y 166.852 que hablan otras lenguas europeas e indígenas.

Del bilingüismo en México no tenemos sino datos globales. Aproximadamente hay 2.300.000 indígenas bilingües, que hablan español y otra lengua, y 873.000 indígenas que solamente hablan su lengua materna, pero en ningún caso tenemos constancia de qué otra lengua se trata. En Guatemala, donde se hablan veintidós lenguas autóctonas distintas, hay censados 2.262.000 indígenas, de los que más de la mitad (1.442.000) son monolingües en su lengua nativa y el resto (820.000) habla también español. De los demás países iberoamericanos se desconocen datos acerca del bilingüismo de su población indígena.

Otra carencia de los datos estadísticos es el porcentaje de la población indígena con respecto a la población total del país: a veces no hay datos y a veces, cuando los hay, son contradictorios entre las diversas fuentes. Pero, sea como fuere, la realidad es que en la mayoría de los países iberoamericanos existe una población indígena, que puede representar desde ese aproximado 44 por ciento de la población total en Guatemala, seguida de Bolivia, Ecuador y Perú, hasta el 0,8 por ciento en Costa Rica, y que para todo el conjunto de países se estima constituida por unos 30 millones de personas.

Con todos estos datos, a pesar de sus defectos y carencias, se puede concluir que en la mayoría de los países iberoamericanos coexisten dos o más culturas -la nacional y las autóctonas indígenas-, coexistencia que puede ser más significativa e importante en unos países que en otros, pero que en todos tiene implicaciones políticas, sociales, culturales y sobre todo educativas.

Añadamos a este panorama de la situación lingüística actual que de las 125 lenguas distintas y centenares de dialectos que se hablaban en América antes de la llegada de los españoles y portugueses, hay varias lenguas autóctonas que ya han desaparecido por completo, como es el caso del puquina, el mochica o el cullí, y otras muchas que están perdiéndose por desuso y que son habladas por menos de mil personas.

De otra parte, hay que tener en cuenta también la ubicación geográfica y la situación socio-laboral de los pueblos indígenas. En nuestros días quedan aún situaciones tribales, es decir, indios que viven en lugares aislados y que mantienen la organización y formas de vida de la tribu, como es el caso de los conocidos yanomami, que habitan al sur de Venezuela y al noroeste de Brasil en plena Amazonia, de otros muchos grupos étnicos menos conocidos, como pueden ser los curripacos venezolanos o los caboclos y los kaiapó brasileños del río Xingú y de otras tribus de la región amazónica y de la selva de Ecuador y Perú.

A esta situación de los que continúan inmersos en una vida primitiva y poseen una organización tribal, hay que añadir los muy numerosos grupos étnicos que

se encuentran en un proceso de abandono de la comunidad tribal, con claras influencias de la cultura nacional, dedicados a la agricultura y la ganadería y que constituyen un campesinado independiente y no asalariado. Además, de los campesinos peruanos, ecuatorianos y bolivianos, es típica de esta situación, por poner un ejemplo, una comunidad indígena que habita cerca de la ciudad colombiana de Silvia, en el Valle del Cauca, que además de tener una escuela bilingüe y hablar todos español y su lengua autóctona, mantienen una pintoresca vida comunal, ya que además de tener un alcalde nombrado al uso de la cultura nacional, tienen un cacique -que es el que en realidad manda- y también conservan vivas sus tradiciones, sus formas de vida y de vestir y su magnífico folklore.

Distinta situación es la de aquellos indígenas que trabajan bien en cooperativas en las que participan otros grupos no indígenas o como asalariados en el campo y en la minería, o bien en medios urbanos como obreros no cualificados, que suelen habitar en barrios marginales. Sin embargo, también hay indígenas que han logrado situarse económica y laboralmente bien, dedicados al comercio por ejemplo, y otros que han conseguido después de su enseñanza básica proseguir estudios medios y hasta universitarios y poder ejercer dignamente una profesión liberal o situarse en la administración pública, en el magisterio o en empresas privadas. Recientemente, tras las elecciones generales de 1993, en el mes de agosto tomó posesión de la vicepresidencia de Bolivia un aymara de 41 años, Víctor Hugo Cárdenas, en el gobierno del Presidente Gonzalo Sánchez de Lozada.

Educación bilingüe intercultural

Inicialmente, a principios de la década de los años treinta, se comienzan a desarrollar experiencias de utilización de la lengua materna en la enseñanza primaria, como la de las escuelas "Warisata" de Bolivia, que vienen a contrarrestar las nefastas consecuencias de la escuela castellanizante.

Así comienza a imponerse en las comunidades indígenas una educación bilingüe, que tiene también sus primeros antecedentes en las experiencias llevadas a cabo en Puno, Perú, y en las del Instituto Indigenista de México. La educación primaria bilingüe, tanto para niños en edad escolar como para indígenas adultos alcanzó un notable auge en la década de los años cincuenta.

Más tarde se empezó a hablar de educación bilingüe bicultural y desde hace unos diez años, en la década de los ochenta, se abrió paso el concepto de educación bilingüe intercultural. Conviene, antes que nada, tratar de precisar estos términos, para concretar las diferencias que pueda haber entre estos tres conceptos.

Ateniéndonos simplemente a la palabra "bilingüe", la mera educación bilingüe implica la existencia de dos lenguas como vehículo de enseñanza en la educación preescolar y primaria y su objetivo parece ser la adquisición del bilingüismo mediante el paulatino cultivo de una segunda lengua, utilizando ambas lenguas en el desarrollo de los programas de enseñanza. Es lo que ocurre en los centros de élite hispano-alemanes, anglo-hispanos o hispano-franceses existentes en muchos países iberoamericanos y que no supone la formación en otra cultura distinta, salvo en aquellos modos culturales que pudieran asimilarse de manera indirecta, sin ninguna intervención, al propio tiempo que se adquiere la segunda lengua, ya que es bien sabido que un

idioma no es solamente un medio de comunicarse sino una forma concreta de expresar un modo de pensar y de ser.

Se pretende fundamentalmente con esta educación bilingüe la adquisición desde la infancia del bilingüismo, de forma tal que el alumno llegue a expresarse correctamente, y hasta pensar, tanto en su lengua propia como en la otra, lo cual supone mucho más que la mera enseñanza de una segunda lengua, tal como se lleva a cabo en los colegios de enseñanza media o en las escuelas de idiomas. Sin embargo, esta educación bilingüe no alcanza a ser una formación bicultural, entendiéndose por tal la capacitación en todo un conjunto de modos de vida, formas de proceder y de pensar, costumbres, gustos y comportamientos y la asimilación de una serie de valores enraizados con esta forma característica de comportarse.

Biculturalismo es otra cuestión. La educación bilingüe bicultural es aquella que pretende proporcionar una formación y una capacitación en dos culturas a través de dos lenguas, sobre la base de un absoluto respeto hacia ambas. Algunas de las experiencias y proyectos educativos llevados a cabo en los años sesenta en los países iberoamericanos bajo la denominación de “biculturales” no pasaron, sin embargo, de una mera educación bilingüe, debido sobre todo a la falta de maestros debidamente preparados.

Ocurre, sin embargo, que en los países iberoamericanos se confunden y se tienen como sinónimos los términos “bicultural” e “intercultural”, si bien éste último se abrió camino como una nueva denominación que lograra desterrar la confusión producida por el empleo del término “bicultural” en proyectos educativos que no pasaron de ser de educación bilingüe.

No obstante, el término “intercultural” tiene también un matiz relativo a la democratización de la educación, ya que los proyectos iniciados bajo esta denominación intentan “anular la discriminación lingüístico-cultural producida por la colonización, propugnando una articulación pluralista de las diferentes etnias”. El término “intercultural”, por otra parte, es más ajustado a la realidad de los países iberoamericanos ya que con esta expresión se espera respetar más el pluralismo cultural de muchos de ellos.

Intentar acotar el concepto “intercultural” es lo que ha hecho Utta von Gleich, investigadora que ha trabajado el tema de la educación primaria bilingüe intercultural en Iberoamérica por cuenta de la Fundación alemana GTZ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit), quien afirma que “una educación intercultural presupone un análisis metodológicamente adecuado y sistemático de las culturas para así poder llegar a comparaciones adecuadas y coherentes, que se puedan transformar en contenidos de enseñanza pluralista para las minorías y mayorías de un Estado”. La educación bilingüe intercultural, que se sustenta en los principios de libertad, pluralidad cultural y desarrollo pleno de la personalidad, se propone una relación de intercambio entre la cultura tradicional indígena y la del resto de la sociedad nacional y aspira a formar ciudadanos que no sólo se puedan comunicar en las dos lenguas de que se trate sino que también participen de modo efectivo en el desarrollo de su grupo étnico, de la región y del país.

Tan importante es ese análisis previo y la conversión de los resultados en contenidos didácticos, como la aplicación práctica que deben llevar a cabo maestros especializados. Y ello ha sido posible a través de los esfuerzos

realizados por educadores pertenecientes a la cultura nacional que aprendieron las lenguas y las culturas aborígenes y, posteriormente, por maestros indígenas -formados en las escuelas normales nacionales- que han ido realizando una excelente labor en las escuelas de sus propias comunidades.

A pesar de que los movimientos indigenistas, que surgieron en los países iberoamericanos a principios del siglo XX, están cargados de catastrofismo y se encuentran altamente politizados, no por ello han dejado de tener consecuencias positivas para la equiparación socio-cultural de los pueblos indígenas, concretadas por una parte -a nivel iberoamericano- en la creación del Instituto Indigenista Interamericano y sus filiales nacionales y, por otra, en una serie de medidas legislativas y administrativas que fueron más allá de las retóricas declaraciones constitucionales de que las lenguas aborígenes forman parte de la cultura nacional o del patrimonio cultural del país, plasmándose en acciones y hechos concretos en favor de las poblaciones indígenas y de su superación educativa, social y cultural, gracias sobre todo a la colaboración de numerosas instituciones y personas bien intencionadas que han llevado a cabo serias investigaciones lingüísticas y sociológicas y han realizado proyectos educativos de ayuda social, sanitaria y laboral a las comunidades indígenas.

Ahora bien, lo que sería altamente negativo es que los movimientos indigenistas iberoamericanos tomasen el ejemplo de lo que ocurre en otras latitudes y pasaran a convertirse en movimientos de nacionalismo étnico, con reivindicaciones territoriales incluidas, lo cual no parece probable que suceda, aunque ya haya habido algún anecdótico atisbo de ello⁶ y otros no tan anecdóticos como es la Declaración surgida del Primer Encuentro Continental de Pueblos Indígenas, celebrado en Quito en julio de 1990, en la cual se reclama la “autodeterminación a través de gobiernos propios de los pueblos indios y del control de nuestro territorio”, aunque se matice que este proyecto político de autodeterminación y autonomía sea “en el marco de los estados nacionales”. Los conflictos étnicos de la Europa del Este y del Próximo Oriente o las luchas raciales en Sudáfrica o en los Estados Unidos de América no pueden extrapolarse a los pueblos indígenas o a la negritud de los países iberoamericanos, porque los condicionantes que producen tales luchas y conflictos son de naturaleza distinta. Por poner un ejemplo, el conflicto étnico surgido en Bosnia-Herzegovina, tras la desaparición de Yugoslavia, tiene su origen en el secular enfrentamiento religioso entre la iglesia ortodoxa serbia, la religión musulmana de la mayoría bosnia y la iglesia católica de los belicosos croatas, más que en las diferencias étnicas de serbios, bosnios y croatas que, por otra parte, han convivido en paz durante muchos años. En Iberoamérica, a pesar de la penetración de numerosas sectas protestantes, que han aprovechado ciertas instituciones de educación bilingüe intercultural para hacer también proselitismo, como es el caso del Instituto Lingüístico de Verano en Perú, la religión católica ha conseguido una generalización y una supervivencia no violenta ni conflictiva gracias a un extendido sincretismo religioso que hace que -por citar un ejemplo- los quechuas del Cuzco vayan cada año el martes antes del Corpus Christi a la ermita del Cristo de Coylloritty (la “estrella de la nieve” en quechua), lugar en el que se celebraban ritos solares incaicos y donde se superpuso en 1780 un milagro católico quedando el rostro de Cristo grabado en la piedra, y al propio tiempo se frotan el cuerpo con nieve para ahuyentar los males o continúan derramando pisco sobre la “paccha mama” -la

tierra- para conseguir una buena cosecha.

Hay que decir, antes que nada, que los sistemas educativos de todos los países iberoamericanos pretenden la integración lingüística nacional de toda la población utilizando para ello, en la mayoría de los casos, la lengua materna de las poblaciones indígenas en los primeros cursos escolares y de adultos y el español o el portugués como segunda lengua, hasta que en los cursos superiores puedan ellas convertirse en el vehículo de la enseñanza. Es ésta una medida lógica ya que el español y el portugués son las lenguas nacionales y oficiales de los países hispano y lusohablantes; la excepción la constituye Paraguay, en donde entre los objetivos de la educación primaria figura lograr que el alumno adquiera la capacidad de comunicarse en las dos lenguas nacionales: el español y el guaraní.

Obviamente que a esta normativa de integración lingüística nacional se suman una serie de disposiciones legislativas sobre el derecho a la propia cultura y sobre la educación bilingüe intercultural promulgadas en todos los países iberoamericanos, con excepción de Bolivia, donde al parecer no hay una legislación específica -salvo para la alfabetización de adultos- pero en donde, en la práctica, se llevan a cabo acciones de educación bilingüe intercultural y, de hecho, funcionan tres institutos pedagógicos para la formación de maestros bilingües en Warisata, Vacas y Charagua para las lenguas aymara, quechua y guaraní respectivamente.

Respecto de estas disposiciones hay que decir que son de lo más variadas y abarcan desde los propios textos constitucionales a la legislación de rango más inferior específica de los Ministerios. Quizás la disposición más antigua sea el Decreto Supremo que establece la educación bilingüe en Perú, que data de 1973; de esta década es también el decreto que implanta en Venezuela la educación bilingüe intercultural en 1979. En la década de los años ochenta se oficializa en la mayoría de los países iberoamericanos este tipo de educación: como muestra baste decir que la Constitución de Guatemala de 1985 establece que la educación debe ser descentralizada, regionalizada y además bilingüe en las zonas de predominante población indígena; en Panamá la Constitución de 1983 reconoce la necesidad de la educación bilingüe intercultural, el respeto a la identidad étnica y el desarrollo de los valores materiales, sociales y espirituales de cada una de sus culturas, y ese mismo año se promulga una ley específica de las Comarcas Indígenas para las etnias kuna y emberá; en Ecuador se oficializa la educación bilingüe intercultural tanto para la enseñanza primaria como para la media mediante un decreto de 1981; un conjunto de leyes específicas sobre la educación bilingüe en Argentina data de 1986 y al año siguiente se establece en Nicaragua la Ley de Autonomía que reconoce a los miskitos, sumos, ramas y criollos⁷ el derecho a su cultura y a la educación en su lengua materna; la Constitución brasileña de 1988 reconoce el derecho de cada tribu a recibir educación en su lengua propia y en portugués.

A fin de encauzar todas estas medidas que implantan la educación bilingüe intercultural, en la mayoría de los países iberoamericanos se establecen los mecanismos administrativos apropiados para la creación y funcionamiento de direcciones generales o departamentos ministeriales a nivel nacional y de otras instituciones a nivel departamental o provincial, que asumen la competencia en el desarrollo de este tipo de educación. Ello supone, entre otras cosas, el

fomento de investigaciones lingüísticas y sociológicas y de estudios acerca de la metodología adecuada para la educación bilingüe intercultural, la edición del material didáctico apropiado y, sobre todo, la formación y capacitación de maestros y educadores de adultos.

Quizás haya de echarse en falta una planificación previa de las investigaciones lingüísticas, sociológicas y pedagógicas a nivel nacional en cada uno de los países iberoamericanos y, mucho más, a nivel regional. Pero de todas formas estas investigaciones se han realizado o bien por especialistas de universidades y centros especializados o bien por los propios organismos promotores de proyectos educativos específicos, lo cual no deja de constituir una sobrecarga adicional para los integrantes y ejecutores de los mencionados proyectos.

Una de las primeras cuestiones a plantearse seriamente en las investigaciones lingüísticas es la normalización de las lenguas autóctonas, a fin de lograr un alfabeto y un vocabulario unificado, que tenga en cuenta las variedades dialectales de los grandes idiomas, y unas reglas ortográficas de fácil manejo y comprensión que sean suficientemente compatibles con la escritura y la ortografía de las lenguas nacionales, esto es, del español y del portugués, lo cual facilitaría el aprendizaje de éstas a partir de las primeras. Si al interior de algunos países, como ocurre en Perú y Ecuador, se mantienen posturas encontradas al respecto sobre los alfabetos unificados, que deberían conciliarse, resulta todavía más necesario superar estas diferencias a nivel regional para lenguas como el quechua o el aymara que se hablan en varios países. Es esta una medida que hay que adoptar con urgencia, ya que dar oficialidad supranacional a los alfabetos unificados y a los vocabularios resultará altamente beneficioso para poder luego redactar gramáticas y textos escolares. Igualmente sería necesario introducir en los escasos bancos de datos que existen de estas lenguas autóctonas mayoritarias, glosarios del lenguaje infantil, que serían muy útiles para los primeros libros de lectura en quechua o en aymara.

Entre las importantes investigaciones lingüísticas que se han llevado a cabo las hay dedicadas a lenguas mayoritarias como pueden ser los trabajos de la Academia de la Lengua Quechua, con sede en la ciudad peruana del Cuzco, o la extensa "Lingüística Quechua" de Rodolfo Cerrón Palomino y, por el contrario, las hay también que versan sobre idiomas minoritarios como son las investigaciones llevadas a cabo por el filólogo español Antonio Tovar, ex-rector de la Universidad de Salamanca y profesor de la Universidad de Tubinga, autor de un catálogo de lenguas de América del Sur, quien en 1980 realizó en Bogotá, en el marco de la Cátedra Antonio de Nebrija del Instituto Caro y Cuervo, bajo el patrocinio de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el estudio del guajiro, lengua de las comunidades indígenas que habitan al norte del país. El profesor Tovar, desgraciadamente fallecido en diciembre de 1985, sostenía que el guajiro fue la lengua que hablada en Cuba y Puerto Rico antes de la llegada de los españoles.

Ya hemos hecho mención de la necesidad de investigaciones sociológicas debidamente planificadas para asegurar el éxito de cualquier proyecto de educación bilingüe intercultural. Tal es el caso de la investigación llevada a

cabo en Ecuador en 1982 o del estudio que realizó el INIDE (Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación) del Perú, previamente a la iniciación del proyecto de educación bilingüe intercultural de Puno.

Otro ejemplo es la “Investigación diagnóstico del sector rural, indígena y de frontera” que se llevó a cabo en Venezuela entre 1988 y 1990 por acuerdo entre el Ministerio de Educación y la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y que fue realizado bajo la dirección de Domingo Toledo Torres, primero, y de María Luisa Allais, quienes estuvieron durante esos años al frente de la dirección de Asuntos Indígenas del citado Ministerio de Educación. La investigación se realizó en las poblaciones indígenas, entendiendo por tales los grupos étnicos hablantes de una lengua amerindia, a veces en coexistencia con el castellano, poseedores de una identidad histórico-cultural y de un territorio común, con una estructura económica y social propias, que utilizan técnicas productivas tradicionales y poseen valores, creencias y normas de comportamiento características. Esta investigación, que pretendía ser extensiva a todos los grupos étnicos venezolanos, no dejó de tener dificultades no sólo por la dispersión de algunos grupos sino también debido, en algunos casos, a su asentamiento en lugares de difícil acceso, con períodos climáticos de lluvias torrenciales que lo dificultaron aún más. En Venezuela hay seis comunidades indígenas constituidas por menos de mil personas, otras once con una población de entre mil y cinco mil personas, otras cuatro (yanomami, goajibos, piaroa y kariña) que no rebasan los diez mil habitantes, y los pemón, waraos y goajiros, que son los más numerosos. El estudio, publicado bajo el título de “Los indígenas venezolanos (estudio diagnóstico)”, comprende datos de población, descripción del habitat, la situación socio-cultural referida a salud, educación, propiedad de la tierra y producción, y otros temas interesantes como son la aculturación o los problemas típicos de las zonas fronterizas.

Naturalmente que los estudios pedagógicos resultan fundamentales para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural, así como aquellos que intentan comprender la psicología del niño indígena y de los adultos y los intereses que puedan llevarlos a aceptar la utilidad de la educación para el desarrollo comunitario, como pueden ser, en este último aspecto, las experiencias iniciadas en Talamanca, Costa Rica, de “educación socialmente productiva”, que se extendieron posteriormente a otros lugares del país y de Centroamérica, aunque no fueran específicas para comunidades indígenas aisladas sino para el campesinado en general.

Otros estudios han venido a confirmar la alienación que todavía, en años recientes, causa la escuela regular y castellanizante, como el realizado por Abraham Magendzo en Guatemala en 1984 o el que llevaron a cabo en 1988 los sociólogos Allan Castelnuovo y Germán Creame en la provincia ecuatoriana de Tungurahua, recogida en su libro “La desarticulación del mundo andino”, en el que relatan que en algunas escuelas prohibían a los niños usar su vestimenta típica y tradicional y les cambiaban sus nombres propios por otros más “normales” o simplemente por números para facilitar así el pasar lista de asistencia; no es de extrañar que la deserción alcanzara al 76 por ciento del censo escolar.

Estas actitudes contrarias a la cultura indígena tradicional ya dieron lugar en

la década de los años setenta a que la comunidad arhuaca de la sierra de Santa Marta, en Colombia, expulsara de sus tierras a los frailes capuchinos que tenían en sus manos la educación, para crear su propio sistema educativo. Esto mismo fue lo que hicieron en 1981 los paezes, guambianos y coconucos, comunidades indígenas de la provincia colombiana del Cauca, que crearon seis escuelas experimentales, las cuales se han convertido ya en más de treinta centros escolares en los que se imparte una enseñanza distinta del currículo oficial, adaptada a sus necesidades y a su cultura y, por supuesto, bilingüe. “Tenemos derecho -afirman- a una educación que esté de acuerdo con nuestra cultura, nuestros intereses y nuestras necesidades.” Lo cual ellos lo dicen en paez, que reza más o menos así: “Kwe Kwe s’ca ma wfi zewan acpa ew at ahc’a ma yuwes ku’lehe hipthaw”.

Son estas experiencias dignas de tenerse en cuenta puesto que tienen un importante condicionante que es el interés de las propias comunidades indígenas por su educación; y este interés les ha llevado a configurar un programa alternativo del oficial, adaptado a sus intereses socio-económicos y culturales, a la autogestión y a la formación de sus propios maestros. Estas son también las características de muchas iniciativas tomadas en otros países, como son, por ejemplo, el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural, iniciado en cuatro provincias orientales del Ecuador en 1987, o la escuela radiofónica de los shuaras, una comunidad indígena ecuatoriana constituida por unas 35.000 personas que habitan al sudeste del país, que lleva funcionando desde 1964 y auspicia un centro de formación de maestros y de producción de textos.

Tanto la formación de maestros como la producción de textos tienen sus dificultades, pero a pesar de ello se han producido notables avances. A las ya citadas escuelas normales en aymara, quechua y guaraní de Bolivia hay que añadir las existentes, por ejemplo, en Colombia, Guatemala, México, Panamá y Perú, así como los casos de Paraguay, donde todos los maestros nacionales deben saber español y guaraní, o del Ecuador, donde el quichua forma parte del plan de estudios de cinco institutos de formación de maestros.

Obviamente la edición de textos, con todos los problemas que conlleva, es una labor que han emprendido con éxito muchos Ministerios de Educación; pero no sólo se han producido textos de aquellas lenguas mayoritarias habladas por más de un millón de personas, sino de otras lenguas que son utilizadas por comunidades indígenas poco numerosas e incluso de lenguas que están en proceso de desaparición, como es el caso de los libros de texto en boruca y en terraba, editados por el Ministerio de Educación de Costa Rica en 1986, además de los ya existentes en las lenguas de los bribris, malekus y guayamis.

Y no sólo se trata de cartillas y libros de lectura sino también de libros de ciencias naturales, de ciencias sociales y de matemáticas. Sobre esta última materia y para la lengua quechua los profesores Holger Saavedra y Martha Villavicencio realizaron en Perú una investigación, cuyos resultados presentaron en 1990 al Segundo Simposio sobre Enseñanza de las Matemáticas en el Nivel Medio, celebrado en Madrid en el marco de las Olimpiadas Iberoamericanas de Matemáticas que organiza la OEI; la principal conclusión de este informe es que el quechua contiene numerosos vocablos útiles en la enseñanza de las matemáticas y que es posible modernizar esta

lengua como ellos han hecho cuando no existe en quechua una palabra exacta para definir un concepto matemático, acuñando términos a partir de dialectos, recuperando palabras en desuso o creando neologismos basados en los recursos usuales del idioma para la formación de palabras y por la ampliación semántica de vocablos que expresan la objetivación aproximada, en el mundo real, de un concepto matemático.

Simbiosis cultural

En cuanto se empezó a hablar, hace ya años, de la celebración del quinto centenario del “Descubrimiento” de América -acontecimiento histórico evidentemente enfocado desde la perspectiva de los europeos- surgió en América, como contrapartida, la expresión “Encuentro entre dos mundos”, lo cual era más equitativo y bastante más benévolo que si se hubiese hablado de conmemorar la “Invasión” de América. Y es que el egocentrismo europeo, y consecuentemente de los españoles y portugueses, no puede librarse de las ideas de superioridad sobre los pueblos indígenas que acompañaron tanto a los conquistadores que se impusieron por la fuerza de las armas como a los miembros de la Iglesia Católica -en posesión de la verdad- que trataron de imponer religión y moral amparados en el tópico de la “salvación” de las almas de los “pobres” indios.

Nunca se pararon a pensar conquistadores y frailes que a lo mejor los pueblos indígenas eran felices con sus creencias y sus costumbres, aunque lo más probable es que, como en todas partes, hubiese entre ellos opresores y oprimidos, flagrantes injusticias y poco o nulo respeto por lo que hoy llamamos “derechos humanos”. Pero el desprecio no sólo por la organización social y modos de vida de los pueblos indígenas, sino por su religión y su cultura, llevó a los frailes a quemar una serie de valiosos códices que hoy hubieran permitido conocer mejor el grado de conocimientos cosmogónicos, filosóficos y científicos alcanzados por los pueblos que sometieron. Pero la sociedad criolla que vino después no le fue a la zaga a los conquistadores en su desprecio por los indios y, hoy en día, si bien no sería justo hablar de desprecio, cuando menos existe una generalizada ignorancia y un gran desconocimiento por parte de la sociedad actual que no sabe ni siquiera los nombres de las diversas etnias que habitan el territorio nacional.

La verdad es que el “quipu” se ha convertido en una pieza de museo con la calificación de “instrumento que servía para contar”, al igual que rezan en otros museos arqueológicos numerosas piezas con el cartel de “instrumento de culto” que oculta la ignorancia de los arqueólogos, que no saben en realidad para qué servían. Claro que sobre el sistema contable para el cual utilizaban el “quipu” los quechuas, se han escrito algunas interpretaciones bastante sensatas y acordes con la realidad, que tratan de explicar qué querían decir los distintos nudos hechos en cada ramaje de cuerdas así como su distancia y los varios colores de las mismas.

Acaso la medicina sea la ciencia en la que más destacaron los pueblos amerindios, que practicaban fundamentalmente la medicina natural, que conocieron las aplicaciones terapéuticas de las aguas termales y que empleaban técnicas traumatológicas y de aplicación de medicamentos por vía rectal, así como la cirugía en la que sobresalieron los incas, que practicaron trepanaciones de cráneos con el conocido cuchillo denominado “tumí”. La

revalorización de esta medicina tradicional se ha puesto de manifiesto, por ejemplo, con las investigaciones llevadas a cabo en Colombia por los médicos naturistas Nelson D. Benavides y Ana Ligia a lo largo de varios años, y también con motivo del Congreso Nacional de Médicos Indígenas de México, reunido a principios de 1990 en Oaxtepec, en el que se solicitó la legalización de la medicina tradicional, la sistematización del saber que encierra y la transmisión de sus conocimientos a través del sistema educativo nacional.

Ojalá que estas iniciativas se tomen en serio porque pudiera ser que los conocimientos de los chamanes contuvieran técnicas interesantes o remedios para ciertas enfermedades, como fue el caso de la quinina, que puedan mejorar la medicina científica universal, tal como ha ocurrido con las técnicas milenarias chinas de la acupuntura, tan en boga en estos momentos en el mundo occidental. El “mesmerismo” que causó furor hace décadas y posteriormente se desacreditó, era practicado ya por los pueblos amerindios, que utilizaron también la hipnosis y eficaces remedios contra las picaduras de serpientes venenosas, así como la coca, usada para combatir el hambre y la fatiga de la altura y no como droga, o el curare, poderoso veneno cuyo extracto purificado se usa como relajante muscular, o el jage, alucinógeno que se utiliza médicamente hoy para combatir el paludismo.

En otro orden cabe mencionar los estudios que se están llevando a cabo sobre arquitectura y urbanismo, sobre las impresionantes obras hidráulicas o sobre procedimientos químicos y tratamiento de metales empleados por los pueblos indígenas antes de la llegada de los españoles y portugueses.

Interesa subrayar, finalmente, que eso del “patrimonio cultural” no debe quedarse en una bonita frase ni limitarse a la enseñanza y al cultivo de las lenguas mayoritarias y a realizar esfuerzos quizás estériles por conservar otras lenguas que están ya en un prácticamente irremediable proceso de desaparición. En este sentido, un hecho importante fue la firma del Convenio constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, que tuvo lugar en Madrid, a propuesta del Presidente de Bolivia, en el marco de la segunda Conferencia Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno. El reconocimiento y la protección de la pluralidad cultural no debe mirarse únicamente desde la óptica de la cultura mayoritaria y nacional sino también desde las otras culturas, porque la realidad de una bien entendida pluralidad cultural y social no está sólo en el “respeto” a las culturas minoritarias sino en la simbiosis en ambos sentidos, entendiendo claramente que es el conjunto de todas ellas lo que constituye la identidad nacional. Como escribió Simón Bolívar, la patria “es la madre de todos los hombres libres y justos, sin distinción de origen y condición”.

Notas

(1) Los indígenas fueron considerados súbditos libres de la Corona y las unidades administrativas estuvieron equiparadas a las de la Península. Hasta el siglo XVIII no se empezó a llamar “colonias” a los territorios españoles en América.

(2) Algunos historiadores han investigado ciertas curiosidades históricas. Tal es el caso del salvadoreño Rodolfo Barón Castro, que asegura que el primer alfabetizador de América, de cuya labor existen documentos que lo atestiguan, fue el fraile mallorquín Fray Ramón Pané.

(3) Otra curiosidad histórica es que la primera mujer española que viajó a América, y lo hizo como polizón en uno de los navíos, fue una prostituta andaluza de apellido Romero.

(4) Un grupo característico de mestizos lo constituyen los gauchos, que habitaban las llanuras del sur de Brasil, del Uruguay y de la Pampa argentina, y que lograron una notable popularidad gracias a numerosas obras literarias que describen sus costumbres, sus luchas y su modo de entender la vida.

(5) Lógicamente, el portugués es la lengua oficial de Portugal y el castellano es la de España. La Constitución española reconoce la oficialidad de otras lenguas en las Comunidades Autónomas en las que se hablan, de conformidad con lo que se establece en sus respectivos Estatutos, así como que estas lenguas constituyen un patrimonio cultural objeto de especial respeto y protección. Sin embargo, el bilingüismo y la pluralidad cultural en España tienen connotaciones muy distintas a las de las comunidades indígenas de los países iberoamericanos. En España, las poblaciones bilingües no pertenecen a etnias distintas de la del resto de las españolas, a pesar de que los vascos tengan algunas características antropológicas diferenciales, como pueden ser el macrocefalismo o el factor Rh sanguíneo, las cuales -por otra parte- pueden ser consecuencia de una endogamia que persistió durante mucho tiempo debida al aislamiento secular de una población belicosa que vivía entre montañas y que resistió a los sucesivos pueblos que invadieron la Península Ibérica; respecto de las costumbres y tradiciones y al folklore, su diversidad no se limita a las nacionalidades sino que también existe entre las diversas regiones españolas. Más parecidas a las poblaciones indígenas de los países iberoamericanos son las comunidades gitanas que habitan en España y Portugal, que sí constituyen una etnia distinta, con costumbres, tradiciones y normas de vida muy peculiares, si bien no tienen una lengua propia, ya que la jerga familiar que hablan no tiene categoría de idioma y, por otra parte, todos hablan español o portugués.

(6) En una ocasión, no hace muchos años, una representación de comunidades indígenas que fue recibida por el Rey de España, le pidió que le devolvieran sus tierras, que les habían sido arrebatadas por los conquistadores españoles.

(7) Los “criollos” negros de Nicaragua son una etnia específica que no tiene nada que ver con los “criollos” hijos de padres y madres españoles nacidos en tierras americanas.

**Fuente: Revista Iberoamericana de Educación. Número 4.
Descentralización Educativa (y 2). Enero - Abril 1994 <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a05.htm>**