



S U M A R I O

1. ANALISIS SITUACIONAL DE CARACTER GENERAL

Cultura y Educación en relación con las poblaciones indígenas.

Política y Educación en relación con las poblaciones indígenas.

Trabajo y Educación en relación con las poblaciones indígenas

La persistencia de las grandes carencias de educación de las poblaciones indígenas

La problematización de la alfabetización de adultos de la castellanización de las poblaciones indígenas.

La formación y capacitación de cuadros de personal para los programas educativos de las poblaciones indígenas.

La problemática de la coordinación institucional e interinstitucional en los programas de educación de las poblaciones indígenas

La cooperación internacional en relación con el desarrollo educativo de las poblaciones indígenas.

2. OBJETIVOS GENERALES DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LAS POBLACIONES INDIGENAS DE AMERICA LATINA

Objetivos generales

Objetivos específicos

3. ALGUNAS ACCIONES REFERENCIALES PARA LA FORMULACION DE ESTRATEGIAS DE DESARROLLO EDUCATIVO DE LAS POBLACIONES INDIGENAS

LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LAS POBLACIONES INDIGENAS EN AMERICA LATINA

Por Cesar Picón Espinoza

Nos proponemos plantear tres cuestiones fundamentales:

- 1) cuales son los rasgos distintivos del conjunto de programas educativos destinados a las poblaciones indígenas;
- 2) a la luz del análisis situacional anterior - que por cierto tendrá un carácter sintético y general - proponer algunos objetivos generales a lograr; y
- 3) teniendo en cuenta las dos cuestiones señaladas, sugerir algunas acciones referenciales para la formulación de estrategias de desarrollo educativo de las poblaciones indígenas en América Latina.

1. ANALISIS SITUACIONAL DE CARACTER GENERAL

Cultura y Educación en relación con las poblaciones indígenas.

a) La Educación es, en uno de sus sentidos, un factor consustancial a la cultura. En tal virtud, «existe la educación, porque existe la cultura». (1) Si esto es así, la educación es a la cultura lo que el oxígeno a los seres vivientes. Es a través de la educación que el hombre se realiza en la vida, dentro del marco de su permanente transmisión, recreación y creación que es la cultura. Ello implica dos situaciones fundamentales:

- La educación es un vehículo de transmisión de la cultura; de recreación de la cultura, que supone asimilación selectiva y esfuerzo creativo; y de generación de nuevas expresiones de cultura, que supone un acento esencialmente creativo.

- El sentido de totalidad de la cultura exige que la educación, por naturaleza y como factor consustancial a la cultura, tenga también un sentido de totalidad, de integralidad. En tal perspectiva se considera que el aspecto cognoscitivo - que se orienta al cultivo de la verdad- resulta siendo fundamental en los tiem-

pos en que vivimos, cuyo signo es ciencia y tecnología; pero concurrentemente hay también la vigencia de valores fundamentales en cuya captación y realización el hombre hace uso de sus potencialidades creativas reflexivas, críticas, participacionistas y cooperativas. Esto significa que además del aspecto cognoscitivo, deben considerarse otras dimensiones esenciales del proceso educativo, cuyo desarrollo armónico y balanceado - en atención a circunstancias específicas y dentro del marco de una estrategia flexible de aprendizaje - dará como resultado la formación integral del hombre, hacedor de la totalidad que es la cultura.

b) Durante un largo tiempo se penso que la institución educativa tenía el carácter de una entidad monopólica de todo lo que significaba aprendizaje humano. En tal perspectiva, no cabía aprender fuera de la institución educativa. Teniendo ésta casi un carácter exclusivo y excluyente del aprendizaje humano, fue progresivamente rigidizando su estructura y desarrolló un estilo de trabajo que se ha dado en llamar la forma escolarizada. Dicha forma escolarizada supone la existencia de, por lo menos, los siguientes elementos: desarrollo de un determinado currículum; presencia y acción directa de educadores y educandos; vigencia de un determinado período de tiempo, debidamente calendarizado; desarrollo de las acciones educativas utilizando una infraestructura exclusivamente destinada a los procesos educativos.

Lo caracterizado anteriormente implica, en buena cuenta, sostener lo siguiente:

- Solo hay educación cuando hay educadores profesionales y educandos, quienes mantienen relaciones directas.
- La familia y la sociedad no son instancias relevantes en el aprendizaje del ser humano.
- Una institución educativa tiene una cantidad de estudiantes a quienes dedica toda su atención. No interesa el servicio extensivo que pueda prestar tal institución a los grupos humanos que están fuera del marco de la escolaridad y que están comprometidos dentro del radio de su acción institucional.
- El aprendizaje se sujeta a un calendario escolar. No es posible iniciar o concluir el proceso de aprendizaje en cualquier momento del año.
- No es posible concebir el uso de la infraestructura de la comunidad nacio-

nal y de sus diferentes instituciones para fines educativos. La educación debe desarrollarse necesariamente en locales especialmente habilitados para fines educativos que se denominan locales escolares.

c) Hay una educación no institucionalizada que es la que se da en el seno de la familia y de la sociedad y en todas las instancias de la vida del ser humano, dentro de su respectivo contexto cultural. Es una educación sin rigideces y sin fronteras; identificada con el proyecto de vida del ser humano individual y social; congruente básicamente - a pesar de sus naturales contradicciones - con el marco de la totalidad de la cultura; una educación que ha existido siempre, desde sus formas más elementales hasta las formas más complejas; una educación inherente a todo grupo humano, independientemente del grado de su desarrollo cultural, pero profundamente identificada con su respectivo perfil cultural; una educación que da continuidad orgánica al aprendizaje humano, sin la pasantía de intermediarios. Esta es la educación informal.

d) A la luz de los anteriores elementos de juicio, la educación de las poblaciones indígenas en América Latina presenta, en términos generales, las siguientes características en materia de relaciones entre cultura y educación:

- La educación formal en las poblaciones indígenas ha significado, esencialmente, una imposición de nuevos modelos culturales que, según los casos, ha merecido una reacción pasiva o violenta de las poblaciones indígenas.
- La educación formal en las poblaciones indígenas no siempre ha tomado en cuenta la experiencia cultural del grupo humano al cual está supuestamente destinada y, por tanto, es una educación desarraigada de la realidad.

Tal desarraigo de la realidad se ha agudizado, en muchos casos, con la participación de maestros procedentes de otros contextos culturales; y cuando, además, en no pocos casos, se utiliza en la enseñanza una «lengua extraña, la nacional, distinta a la materna» (2) de las correspondientes poblaciones indígenas.

La educación formal ha contribuido a la visión unilateral de la cultura, cuya consecuencia ha sido la afirmación de una educación intelectualista que apunta al cultivo del valor científico, que luego se extiende al campo tecnológico por necesidades imperativas del contexto capitalista.

La educación formal, impuesta desde afuera, ha entrado en conflicto con la

personalidad cultural de las poblaciones indígenas, porque: hace una división arbitraria entre cultura y educación; crea un ambiente artificial con finalidades, contenidos, estructuras y métodos completamente ajenos y discordantes con el respectivo perfil cultural indígena (3); no responde a los intereses, necesidades y expectativas de las poblaciones indígenas, dentro del marco de sus respectivos proyectos de vida en el orden del desarrollo personal y del desarrollo comunitario.

En general, el establecimiento de instituciones educativas «para las poblaciones indígenas» no ha tenido como marco de referencia una clara y definida política de desarrollo cultural de la sociedad global, una de cuyos indispensables componentes sea el expreso reconocimiento del carácter pluricultural - y, por tanto, plurilingüe - de las sociedades nacionales de América Latina.

La carencia generalizada de lo anterior ha determinado en no pocos casos, que los objetivos y políticas de desarrollo educativo nacional no precisen con claridad meridiana el sentido y alcances de los programas educativos de las poblaciones indígenas. De ahí que, hasta el momento, no se haya caracterizado plenamente que «la educación indígena genuina es de tipo informal y pone acento en el aprendizaje que da continuidad cultural» (4).

Lo señalado anteriormente no ha permitido, en muchos casos nacionales, definir una política nacional de educación bilingüe, dentro de cuyo contexto se determinen los alcances de la castellanización, la cual debe ser entendida no como instrumento de extinción de las lenguas vernáculas, sino como proceso técnico de adquisición de una segunda lengua - la nacional - que favorezca los propósitos de comunicación como vehículo que facilite el diálogo y el enriquecimiento cultural de la sociedad global, teniendo en cuenta los principios de respeto y liberación cultural y de asimilación selectiva de los bienes de la cultura en un mundo cada vez más interdependiente en términos de las relaciones de hombres, culturas y pueblos.

Política y Educación en relación con las poblaciones indígenas

a) Durante un largo tiempo en América Latina se sostuvo, en forma intencionada o ingenua, que «la educación no debía mezclarse con la política», pues la primera era un proceso técnico y no debía estar sujeta a los vaivenes de la vida nacional. A la altura de los tiempos en que vivimos, no es posible ya seguir sosteniendo tal afirmación. En efecto, la experiencia histórica del mundo en las últimas décadas nos muestra con evidencias irrefutables que no

existe neutralidad o «asepsia» en la concepción y praxis de la educación. En las afirmaciones de ésta, pero también en sus negaciones, silencios y olvidos, hay una evidente actitud política. En todo ello hay una matriz envolvente, que es la concepción ideológica, asumida por el pueblo o impuesta a él, que determina la ulterioridad política de la educación. Esta interioridad es la que define, en buena cuenta, los grandes rumbos y orientaciones de la educación, su estructura, contenido, métodos y recursos a utilizarse, en base a una estrategia que es componente de la estrategia global del desarrollo nacional.

b) De lo anterior se deriva que la política nacional de desarrollo educativo esta determinada por la política nacional de desarrollo. La primera no puede «rebasar» a la segunda, en términos de concepción ideológica. La razón es simple: la educación, en otro de sus sentidos, es parte integrante del sistema social de un país y es un servicio de apoyo para el logro de los grandes objetivos a que aspira la sociedad global.

c) Teniendo en cuenta los anteriores elementos de juicio, una visión panorámica de América Latina nos hace reflexionar acerca del hecho de que son pocos los países de la región que han definido con precisión el sentido, alcances y proyecciones del desarrollo integral de las poblaciones indígenas, como componentes indispensables y prioritarios de sus respectivos planes de desarrollo económico y social. Tal reconocimiento no invalida las sugerentes declaraciones políticas de los gobernantes, las postulaciones programáticas de determinados partidos políticos, los pronunciamientos de las organizaciones populares y de los intelectuales progresistas, en relación con la problemática que estamos comentando. Sin embargo, la perspectiva de enfoque es la decisión política dentro del marco de proyectos nacionales concretos, en cuanto son explicitaciones de determinadas concepciones ideológicas. En tal perspectiva, los avances son poco significativos.

d) Lo anotado anteriormente implica la carencia de proyectos integrados de desarrollo de las poblaciones indígenas dentro del contexto del desarrollo integral de las áreas rurales y de las zonas selvícolas y de fronteras, que son básicamente los espacios geográficos de los asentamientos de las poblaciones indígenas. Ello determina consecuentemente que los programas educativos de las poblaciones indígenas no tengan como referente el desarrollo integral de tales poblaciones, sino la percepción de las necesidades convencionales de servicio educativo, mayormente en la línea de atención de la demanda educativa de la sociedad en general.

e) La condición de marginación de las poblaciones indígenas - en la perspectiva de carencia o ausencia de participación en la producción, comercialización y usufructo de los bienes y servicios en la decisión política que atañe a su propio desarrollo integral y al desarrollo de la sociedad global que las comprende -, pese a ciertas concepciones y realizaciones alentadoras que se dan en algunos casos, está lejos de ser una realidad superada en la región. Los desequilibrios que tal situación genera alcanzan ciertamente, a la concepción y praxis de una educación genuinamente indígena: entendida no como un tipo discriminatorio de educación por razones éticas y raciales, sino como una educación que se adecua a la personalidad cultural y a las necesidades, intereses y expectativas de las poblaciones indígenas dentro del contexto de proyectos específicos de desarrollo integral a nivel local y nacional.

f) La limitación o ausencia de participación de las poblaciones indígenas en las decisiones políticas del desarrollo de sus propias comunidades y de la sociedad global, tiene una expresión muy concreta en el orden educacional: la orientación, estructura, contenidos, métodos, estrategias y formas operacionales de la educación de las poblaciones indígenas tiene una nota dominante en la línea de la educación formal establecida para los otros grupos mayoritarios que conforman la sociedad global. En tal sentido, es una educación falsamente generalizadora; artificialmente democratizante, evidentemente impositiva, desarraigada de una realidad social y cultural que tiene sus propios perfiles, sus propios retos y que debe generar sus propias respuestas.

g) A la luz de la situación presentada, los programas educativos de las poblaciones indígenas son instrumentos restringidos de cambio social, elementos perturbadores de la «continuidad cultural» y, en algunos casos, instrumentos eficaces para afirmar la mentalidad social conservadora en perjuicio del propósito inequívoco de cambio social profundo que requieren las poblaciones indígenas. Cambiar sustancialmente esta realidad supone concebir y poner en práctica un nuevo tipo de educación, pero partiendo firme y claramente de una decisión política que alcance a toda la sociedad nacional en su conjunto, y que tal decisión sea instrumentada con medidas específicas y recursos razonables, por considerarlas conscientemente una impostergable tarea nacional.

Trabajo y Educación en relación con las poblaciones indígenas

a) El trabajo es, en el mas amplio sentido humanista, una instancia de realiza-

ción del ser humano. A través del trabajo el hombre produce bienes y servicios que pone a disposición de la sociedad. Es, por tanto, inherente a la naturaleza del trabajo su vocación de servicio, su utilidad social y su equitativo usufructo. Las formas y modalidades de trabajo, con acento esencialmente individual o social, se inscriben en el espíritu de la personalidad cultural de los pueblos, de sus opciones en el campo de las concepciones ideológicas y de sus correspondientes explicitaciones a través de los Proyectos Nacionales.

b) En general, las poblaciones indígenas de América Latina tienen una rica tradición en materia de trabajo asociativo, a pesar de los duros embates de los prolongados periodos de dominación colonial y neocolonial. Esta obstinada persistencia de la tradición de trabajo asociativo, constituye uno de los perfiles relevantes de su personalidad cultural.

c) La estructura agraria y las formas tradicionales de organización social de la producción de las poblaciones indígenas, históricamente entran en conflicto con los intereses y con el espíritu y praxis individualistas del colonialismo y del neo-colonialismo, en el contexto general del capitalismo. De ahí que en América Latina, como resultado de esta profunda contradicción cuya expresión práctica es la dicotomía latifundio-minifundio, surge inevitablemente el reto histórico de la reforma agraria dentro del marco de la reforma estructural de la sociedad global.

d) Los programas educativos de las poblaciones indígenas, particularmente los de carácter formal a cargo del Estado, generalmente han contribuido a reforzar el individualismo y se han transformado en una suerte de «mecanismo expulsor de la población rural, asociada estrechamente con perspectivas ocupacionales y culturales que son extrañas a la vida rural y al trabajo agrícola» (5). El resultado de tal situación ha sido y es la creciente capacidad del trabajador rural para abandonar la actividad agrícola.

e) Los contenidos de tales programas no se ajustan a las necesidades y características del sistema productivo de las poblaciones indígenas; ignoran las condiciones económicas y sociales de la estructura, producción y comercialización agrarias; no consideran el empleo y tecnología alternativa, con profundo respeto a las estructuras productivas tradicionales de carácter comunitario; no toman en cuenta las necesidades sentidas de las poblaciones indígenas de lograr «una modificación sustantiva en la organización social de la producción, mediante el estímulo de avances tales como la producción o comercialización asociativa» (6).

f) De otra parte, tales programas educativos han carecido de imaginación para crear fórmulas nuevas en base a la observación y análisis de la propia realidad. De ahí que no es exagerado sostener que han contribuido a establecer modelos de «educación y capacitación agrícolas» provenientes de otras realidades productivas y culturales, que son ciertamente intransferibles. En suma, tales programas no se han diseñado «como refuerzo a la consolidación y modernización de las organizaciones productivas y de trabajo» de las poblaciones indígenas; y no han superado la dicotomía vigente, a nivel fundamentalmente de los grupos dominantes de la sociedad nacional, entre educación y trabajo.

g) Estas señaladas carencias de percepción en materia del sentido y alcances que tiene el trabajo para la vida de las poblaciones indígenas, sumadas a la rigidez y burocratización del sistema educativo nacional, no ha permitido en muchos casos resolver el obvio problema de la calendarización escolar en el medio indígena. La razón es de todos conocida: el niño indígena es componente de la economía familiar de subsistencia, que es fundamentalmente agraria. En tal sentido, las necesidades y requerimientos del ciclo agrícola, ahí donde tal situación sea significativa, es el natural referente para los propósitos de la correspondiente calendarización escolar.

h) En la perspectiva del trabajo se advierte, con las deformaciones anotadas, una preocupación de los programas educativos asociada a las ocupaciones consideradas tradicionalmente rurales con una visión inmedatista, sin considerar la dinámica social en una doble dimensión: la natural evolución de las ocupaciones, como resultado del proceso de modernización en unos casos y de reformas estructurales en uno que otro caso; y la movilidad social y geográfica, que implica el cambio de actividad económica, sea en el mismo contexto de las áreas o en las áreas urbanas.

i) Los programas educativos de las poblaciones indígenas no contribuyen significativamente a la valorización y dignificación del trabajo que realizan dichas poblaciones; y constituyen casos de excepción, aquellos en los que con enfoque prospectivo e integral han considerado como parte indispensable de esta problemática educar a los niños, jóvenes y adultos de otras expresiones culturales de la sociedad global, en el conocimiento y respeto a las formas tradicionales y modernas del trabajo que realizan las poblaciones indígenas.

La persistencia de las grandes carencias de educación de las poblaciones indígenas.

a) A la luz de los hallazgos de diversas disciplinas del conocimiento, ya nadie discute ahora la importancia decisiva que tiene la primera infancia en el desarrollo humano. La nutrición y las estimulaciones del aprendizaje son considerados factores claves. El panorama de las poblaciones de las áreas rurales en general y en particular de las pobla- incidencia directa en la capacidad del aprendizaje de los niños y, en efecto, como todos sabemos, los índices de desnutrición infantil en dichas poblaciones son agudos. Tal situación, obviamente, tiene una directa incidencia en la capacidad del aprendizaje de los niños y, en no pocos casos, las limitaciones que generan son irreversibles.

b) La educación de los niños de 0 a 5 años, de los diversos grupos que conforman las sociedades nacionales de América Latina, está lejos de ser suficientemente atendida. Si en general esto es aplicable a los diversos grupos de la sociedad global, tal carencia es particularmente crítica para los grupos poblacionales indígenas. Las cunas, nidos, jardines de niños y otras instituciones similares se dan fundamentalmente en las áreas urbanas. Los programas de orientación y apoyo a los padres de familia para contribuir al desarrollo y a la educación de los niños del señalado grupo de edad y los programas de orientación a la comunidad, en el mismo sentido señalado, también se dan mayormente en las áreas urbanas.

c) Lo anteriormente referido indica claramente que la educación inicial (o pre-escolar, como es comúnmente denominada) es una carencia educativa fundamental en las poblaciones indígenas, que limita considerablemente las potencialidades de aprendizaje. Sin embargo, es importante subrayar que la sabiduría popular de las poblaciones indígenas trata de compensar admirablemente tal carencia con una rica educación informal, que todavía no ha sido suficientemente estudiada y analizada hasta el momento.

d) Hay en las poblaciones indígenas un porcentaje apreciable de niños en edad escolar que están fuera de la escuela. No en todos los casos tal situación se debe a la falta de oferta de servicios educativos de parte del Estado. Ocurre también que los padres de familia tienen resistencia a enviar a sus hijos a la escuela, porque consideran que «la educación impartida» por ella no es relevante para la vida y el trabajo de sus hijos. De otro lado, no es menos cierto que la arbitraria calendarización escolar, que no responde a las exigencias del trabajo del medio indígena—del cual los niños son uno de los compo-

entes humanos—, es un factor de ausentismo escolar y de posterior abandono de los estudios. A todo esto se agrega el hecho de que en algunos casos, en función de la dispersión de las arcas rurales, ha habido un proceso de atomización en el establecimiento de instituciones educativas. La concepción y praxis de la nuclearización, que históricamente nace en América Latina en la arcas rurales, no ha sido suficientemente revitalizada y ajustada a las características y necesidades actuales de las poblaciones indígenas. Tal situación ha determinado que se produzcan desequilibrios en la oferta de servicios educativos a las comunidades indígenas y que se dispersen los recursos educativos del Estado.

e) La población indígena adulta tiene limitadas ofertas educacionales. En determinados períodos se activan a nivel nacional las campañas o programas de alfabetización de los que son supuestos beneficiarios. Sin embargo, tales acciones son en la mayoría de los casos servicios educativos convencionales que responden más a preocupaciones pedagógicas y no son componentes de planes de desarrollo integral de sus respectivas comunidades. Los adultos indígenas no se sienten profundamente motivados para participar en dichas acciones educativas, porque las encuentran desarraigadas de su realidad y alejadas de sus proyectos de vida y trabajo en el orden del desarrollo personal y del desarrollo comunitario.

l) También se ofrecen a la población indígena adulta los llamados programas de capacitación laboral o técnica, algunas de cuyas connotaciones hemos referido en el punto 1.3 de este trabajo. Cabría señalar adicionalmente que tales esfuerzos no siempre se inscriben dentro del marco de proyectos de desarrollo integral de las áreas rurales con especial incidencia en el desarrollo integral de las poblaciones indígenas. Son esfuerzos generalmente desarticulados, promovidos por determinadas dependencias gubernamentales y, por tanto, su enfoque es esencialmente sectorializado. Es frecuente el permanente señalamiento de las comunidades indígenas en el sentido de que las diversas dependencias gubernamentales que realicen acciones de capacitación integren y coordinen sus esfuerzos para prestar un servicio educativo orgánico y coherente en su concepción y en su praxis.

g) En contados casos existen en América Latina políticas y estrategias definidas en materia de post-alfabetización, entendida como el tratamiento orgánico y global de los esfuerzos educativos subsiguientes a la alfabetización dentro del marco de una educación de adultos inscrita en el contexto de la educación permanente. La rigidez -y por tanto la falta de fluidez- del sistema educa-

tivo nacional, no permite la inmediata incorporación de los recién alfabetizados en las diversas modalidades educativas, a través de sus formas escolarizadas y no escolarizadas. El problema de fondo es aún más grave: no siempre las modalidades educativas ofrecidas por el sistema educativo nacional - en cuanto a su estructura, contenido y métodos- responden a las exigencias y expectativas de vida y trabajo de las poblaciones indígenas.

h) La concepción general de la educación permanente es rica en alcances y proyecciones que, a nivel teórico, se han difundido bastante en América Latina. Sin embargo, a pesar de que la fraseología y académica es abundante sobre el particular, son pocos los casos significativos en la región en materia de concebir y poner en práctica una estrategia global para alcanzar los propósitos de la educación permanente. Este señalamiento—que es válido a nivel de las sociedades nacionales de la Región—tiene obviamente un sentido de mayor carencia en relación con las poblaciones indígenas, porque supone que éstas -con visión de presente y futuro- tengan conciencia, vocación y acción educadoras en forma permanente. En tal sentido, una estrategia global en relación con las poblaciones indígenas habrá de considerar su extraordinaria tradición en materia de educación informal y las estimulaciones y apoyos efectivos que permitan su desarrollo cultural y su consecuente desarrollo educativo.

i) Las carencias anteriormente anotadas implican que la democratización de la educación en relación con las poblaciones indígenas es, en el mejor de sus sentidos, una cara aspiración, que está todavía lejos de lograrse. Es evidente que ha habido en la última década una considerable expansión cuantitativa de los servicios educativos y de la infraestructura educativa. Sin embargo, tal expansión no cubre significativamente las demandas educativas de dichas poblaciones en función de objetivos de mayor aliento asociados a sus proyectos de vida y de trabajo, en la perspectiva de la dinámica social de los pueblos latinoamericanos, habida cuenta de su pluralidad cultural y política.

j) Las carencias señaladas, plantean también preocupaciones fundamentales con respecto a la calidad de la educación. Se advierte que los objetivos de la educación indígena tienen que ser rediseñados, considerando los elementos que se vienen refiriendo en el presente trabajo, a los cuales conviene agregar el componente ecológico. En cuanto a los contenidos de la educación indígena, es importante subrayar los siguientes aspectos críticos: educación orientada al trabajo, educación orientada al desarrollo y al cambio social, educación orientada a la formación científico-tecnológica, educación orientada a la

formación social, educación orientada a la instrumentación metodológica para los propósitos del autoaprendizaje y del interaprendizaje dentro del marco de la educación permanente. Finalmente, en lo cualitativo, constituye también preocupación fundamental los melados y técnicas utilizados en el proceso educativo de las poblaciones indígenas que, salvo algunas excepciones, son todavía «prestamos» provenientes de modelos urbanos de las respectivas sociedades nacionales y de modelos extranjeros básicamente europeos y norteamericanos.

La problematización de La alfabetización de adultos y de la castellanización de las poblaciones indígenas

a) Las conceptualizaciones básicas de alfabetización de adultos y de castellanización no siempre están claramente formuladas. En efecto, en América Latina coexisten diversas concepciones y praxis de alfabetización - desde la más tradicional y conservadora hasta la más audaz e imaginativa- por lo menos a nivel de las intenciones que se persiguen. En no pocos casos se consideran sinónimos los términos de alfabetización y castellanización, siendo como son completamente diferentes.

Una concepción más o menos generalizada en la Región, interpreta alfabetización como una acción educativa inmersa en un contexto socio-económico, político y cultural determinado que atiende con un enfoque estratégico flexible y diversificado las siguientes dimensiones esenciales: conocimiento y análisis crítico de la realidad natural y social; aprendizaje de la lectura y de la escritura; sistematización y enriquecimiento del desarrollo cultural indígena, teniendo como vehículo a la educación intercultural; capacitación para el trabajo y para la participación social.

La castellanización es un proceso técnico de adquisición de una segunda lengua, que por razones históricas en los pueblos hispanohablantes de América Latina se asocia a la necesidad de que las poblaciones indígenas aprendan la lengua común o nacional que es el castellano, con el propósito de afirmar la identidad nacional y la comunicación interna.

b) De lo anterior se deriva que los ámbitos de la alfabetización y de la castellanización son diferentes, pero ciertamente ello no implica que deba existir necesariamente entre ellas una dicotomía. Sin embargo, por la razón anotada en el punto anterior, hay en algunos casos nacionales una cierta confusión que ha conducido a un enfrentamiento como si se tratara de dos

situaciones netamente excluyentes. Es posible que la razón de esto sea el hecho concreto de que algunas veces la castellanización ha sido considerada como instrumento de sustitución y, peor todavía, de extinción de las lenguas vernáculas.

c) El problema de fondo, en realidad, es el siguiente: ¿debe alfabetizarse en la lengua nativa o en la lengua nacional? Se trata de un debate que viene de tiempo atrás, si bien en los últimos años se han producido en América Latina deslindes conceptuales sumamente sugerentes, lamentablemente no siempre acompañados de las correspondientes decisiones políticas y de las estrategias operacionales.

d) Desde un punto de vista rigurosamente técnico, en el plano lingüístico, los expertos en la materia señalan que no existe problema en alfabetizar -por ejemplo, en castellano- a la población indígena si esta tiene el deseo y cuenta con una base de conocimiento oral de dicha lengua (7). Sin embargo, el punto central es considerar si la simple perspectiva lingüística y la cuestionable interpretación de los deseos de ciertas poblaciones indígenas, puede convertirse en factor determinante para asumir una decisión política.

Si la problemática en cuestión, la asociamos al respeto profundo de la personalidad cultural de las poblaciones indígenas, a la búsqueda de su permanente enriquecimiento cultural en interacción y comunicación fluidas con otras expresiones culturales de la sociedad global, a la afirmación de la identidad histórico-cultural indígena con vocación y proyección a la permanente búsqueda de la identidad nacional, es evidente que la correlación de «fuerzas argumentales» surgidas de la realidad abonan la tesis de la alfabetización en las lenguas nativas y de progresiva castellanización, en cuya praxis habrá de considerarse necesariamente una estrategia flexible y diversificada que tomará en cuenta distintas variables en razón de los diversos grados de desarrollo cultural y de bilingüismo de las poblaciones indígenas.

e) Los aspectos que venimos analizando se agudizan por la carencia, era algunos casos, de una definida política de educación bilingüe, a partir del expreso reconocimiento de la pluralidad cultural -y por tanto lingüística- de la sociedad global.

Tal carencia contribuye a la no superación de los prejuicios culturales en general y de la estigmatización social de las lenguas nativas en particular, des-

pectivamente denominadas «dialectos» cuando estos son, lingüísticamente, las variantes sociales y regionales de una misma lengua.

De otro lado, la experiencia histórica de América Latina también registra el hecho de intentos de educación bilingüe, en una perspectiva unilateral, es decir de tareas y responsabilidades atribuidas a las poblaciones indígenas sin considerar la necesaria contraparte de tareas y responsabilidades que corresponden a la sociedad global en su conjunto.

f) Un argumento muy socorrido de quienes propugnan la «alfabetización es que los recién alfabetizados en lenguas nativas asumen una actitud de frustración, porque más allá de la alfabetización no disponen de materiales de lectura para seguir ampliando su horizonte cultural y su desarrollo educacional. La situación planteada es, ciertamente, objetiva. Sin embargo, la causa de tal situación no es la alfabetización en las lenguas nativas, sino la carencia de políticas y estrategias de postalfabetización. La caracterización y elaboración de materiales bilingües de lectura complementaria, dentro de la perspectiva política de educación bilingüe, es una tarea ineludible que todavía está esperando respuesta en América Latina.

g) En lo relativo a la castellanización, hay algunos problemas técnicos que deben deslindarse. Nos referimos a dos en particular:

Los métodos y técnicas utilizados en la castellanización de las poblaciones indígenas, en algunos casos, son los correspondientes al aprendizaje sistematizado del castellano para las poblaciones hispanohablantes. Hay aquí un problema, porque el aprendizaje del castellano por parte de las poblaciones indígenas es un proceso técnico de aprendizaje de una segunda lengua. Obviamente, el enfoque metodológico tiene que ser diferenciado para uno y otro caso.

El castellano en cada sociedad nacional tiene una serie de dialectos. En relación con la castellanización de las poblaciones indígenas, el problema es qué dialecto del castellano en particular debe enseñarse a las poblaciones indígenas: ¿el correspondiente dialecto regional o el castellano «standard» de la metrópoli capitalina?

h) Como podrá advertirse, emerge de la realidad histórico-cultural de los pueblos latinoamericanos hispano-hablantes, el reconocimiento de esta dualidad: lenguas nativas y castellano. La eliminación o subestimación de una de ellas

es un acto de desconocimiento y deformación de tal realidad, cuando no de un deliberado propósito político que se orienta a la permanente marginación de las poblaciones indígenas.

i) A pesar de las reiteradas recomendaciones de los Congresos Indigenistas Interamericanos y de las acciones de apoyo del Instituto Indigenista Interamericano, el avance general de América Latina en relación con la problemática de la alfabetización de adultos y de la castellanización de las poblaciones indígenas, salvo algunas meritorias excepciones, no puede considerarse relevante. Hay aquí un largo camino por recorrer y varias experiencias históricas por analizar y asimilar. Hay una tendencia más o menos generalizada en América Latina de importar modelos extranjeros; de no proyectarnos al futuro; de sobrevalorar el elemento humano extranjero; de importar doctrinas y métodos; de no sistematizar y no aprovechar las ricas lecciones y mensajes de nuestro proceso histórico-cultural; de no generar los efectos multiplicadores a través de la formación y de la acción de nuestros propios recursos humanos. Si tal tendencia no cambia de rumbo, la problemática que estamos abordando seguirá agudizándose.

La formación y capacitación de cuadros de personal para los programas educativos de las poblaciones indígenas

a) La falta de definiciones políticas, en el sentido de decisiones y acciones concretas y no de simples formulaciones declarativas en relación con la problemática global de las poblaciones indígenas como ya hemos visto, ha determinado que en la mayoría de los casos no se haya podido concretar una política de educación bilingüe. De ello se deriva que la formación y capacitación de personal se ha realizado en gran parte en forma inorgánica y desarticulada, en forma intuitiva, con buena voluntad, pero carente de visión y proyección futuristas. Es digno de subrayar el esfuerzo renovador y de avanzada que algunos países han realizado, dentro del cuadro de la situación general señalada. Una de las expresiones concretas de tal esfuerzo es la formación y capacitación de promotores y maestros bilingües, quienes son miembros de las comunidades nativas. Las experiencias de México, Perú, Bolivia y Ecuador, sobre este particular, no han sido suficientemente estudiadas y analizadas en la región, a diferencia del creciente interés que va suscitando en los últimos años en otras latitudes de la comunidad internacional.

b) Generalmente, el personal de campo que opera los programas educativos

proviene de otros contextos culturales. Incluso el hecho de que hable la correspondiente lengua nativa, no es garantía de que tenga el suficiente dominio instrumental del dialecto específico que habla el grupo humano indígena con el cual trabaja, particularmente en el caso de lenguas vernáculas de una amplia dialectalización. A esto se agrega un factor limitativo mucho más delicado; no siempre el «foráneo», a pesar de hablar una lengua nativa, tiene las aptitudes y actitudes indispensables para aprender e interiorizar con autenticidad la personalidad cultural de las poblaciones indígenas.

c) Los anteriores señalamientos, apuntan a destacar una carencia significativa: la falta de políticas y estrategias de desarrollo de los cuadros de personal de diferentes niveles para las acciones educativas con las poblaciones indígenas.

El panorama general en América Latina muestra que el personal de lingüistas de alto nivel es insuficiente; es preocupante el déficit de cuadros técnicos intermedios para las labores lingüísticas; y los meritorios esfuerzos que se han hecho para formar y perfeccionar al personal de promotores y maestros bilingües de base, dentro del marco de acciones nacionales de mayor aliento, deben necesariamente profundizarse. De otro lado, hay la presencia de profesionales de otras disciplinas: antropólogos, sociólogos, psicólogos sociales, médicos, ingenieros agrónomos, trabajadores sociales, etc., que realizan estudios y participan en determinadas acciones con las poblaciones indígenas.

d) De lo anterior se deriva que hay un «mosaico» de profesionales de las diversas disciplinas que de una u otra forma están relacionados con la problemática indígena. A esto se agrega la participación también de un «mosaico» de entidades gubernamentales y no gubernamentales que inciden en lo mismo. Lamentablemente tales participaciones se dan en forma atomizada y no forman parte de proyectos integrados, que presupongan una serie de acciones conjuntas, entre otras, la de caracterizar y ejecutar programas de formación y capacitación de personal en una perspectiva interdisciplinaria -a nivel dirigencial, intermedio y de base- para apoyar el desarrollo integral de las poblaciones indígenas.

e) Es importante subrayar el enfoque interdisciplinario en una doble dimensión:

- en la formación y capacitación de los cuadros de personal de los diferentes niveles;
- en la caracterización y ejecución de las acciones de apoyo al desarrollo inte-

gral de las poblaciones indígenas, y al desarrollo educativo en cuanto es componente de éste.

Hay algunas aproximaciones sugerentes en relación con las dos dimensiones señaladas, como por ejemplo, la experiencia mexicana.

Sin embargo, en la propia experiencia mexicana y en otras Latina queda mucho por hacer en este campo. Un factor que limita seriamente tal posibilidad es la concepción y praxis de la coordinación interinstitucional que analizamos en el punto siguiente.

La problemática de la coordinación institucional e interinstitucional en los programas de educación de las poblaciones indígenas

a) La coordinación institucional e interinstitucional (interna y externa) en la región, en relación con los programas de educación de las poblaciones indígenas, tiene ciertas deformaciones en su concepción y en su praxis. Usualmente se la asocia con un esfuerzo de acción conjunta, en términos de apoyos recíprocos y de un cordial entendimiento a nivel de las relaciones personales e institucionales. La experiencia histórica de América Latina muestra la ineficiencia de la coordinación en su connotación de un simple colaboracionismo y de un instrumento de mejoramiento de las relaciones humanas e institucionales.

En la praxis de la coordinación se advierte: un recargado formalismo; una evidente burocratización; un uso estereotipado de formas y mecanismos de coordinación, ausentes de percepción cultural y política; una imprevisión alarmante; una vocación retórica de «buenas intenciones»; una incapacidad de decisión; una incapacidad de realización; una total falta de panorama del sentido y alcances de la coordinación como el elemento más horizontal de un sistema y del ciclo orgánico de la administración.

b) La coordinación educativa en América Latina no constituye en la práctica, un evento horizontal del ciclo orgánico de la administración, en cuyo carácter debe hacerse presente en la investigación, planificación, organización, ejecución y control (supervisión, evaluación y seguimiento) de las acciones educativas. Es que todavía no hay una percepción suficientemente clara acerca de la concepción sistemática de la educación, la cual nos permite tener una visión de totalidad de una determinada acción; no hay una interiorización de que la coordinación educativa consiste, básicamente, en articular los elementos o aspectos que comprende una determinada acción educativa, en una doble

dimensión de relaciones que se complementan armoniosamente: dimensión interna (institucional) y dimensión externa (interinstitucional).

c) Se habla mucho de coordinación, poco se la cuestiona críticamente y con frecuencia se la reglamenta con cierto detalle. Sin embargo, su aplicación efectiva es realmente limitada. Es que en el fondo de la cuestión se trata de algo que tiene que ver con la reacción del hombre frente al trabajo en la perspectiva de un ejercicio predominante individual o social. En este sentido -y así lo confirma, con más o menos matices, la experiencia latinoamericana- no es posible seguir enfocando la coordinación en un plazo simplemente retórico. De lo que se trata es de interiorizar la coordinación como una práctica rutinaria en las diversas funciones que corresponden a todos los niveles y escalones de trabajo, y operacionalizarla a través de proyectos y otras medidas concretas, en el espíritu de afirmar la búsqueda permanente de la coherencia doctrinaria, normativa, metodológica y operacional, contando para ello con la participación de los elementos humanos e institucionales involucrados en la acción a realizarse integrada y conjuntamente.

d) En relación con las poblaciones indígenas participan en el campo diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales. En relación con los señalamientos hechos, convendría subrayar las siguientes situaciones fundamentales:

- La carencia de tradición y de prácticas sociales de trabajo en base a la conducción de un organismo-eje en la ejecución de determinadas tareas de alcance nacional.

- La acentuada praxis de la participación sectorial en función de territorios o parcelas administrativas de una realidad nacional que tiene un profundo sentido de unidad, de totalidad. De ahí que la coordinación interinstitucional, de nivel horizontal, se hace cada vez más compleja.

- Las recíprocas interferencias institucionales entre los mismos organismos gubernamentales, y entre éstos y los distintos organismos no gubernamentales, debido a la inexistencia de programas y proyectos integrados que convoquen su participación en forma coherente.

- La generalizada situación de convertir en la práctica a las poblaciones indígenas en objetos de investigación, planificación y ejecución de determinadas acciones, en lugar de desarrollar una estrategia encaminada al logro de una participación protagónica de las poblaciones indígenas.

Los celos burocráticos de los organismos gubernamentales, los intereses específicos y no exentos de proselitismo y fanatismo político y religioso de determinados organismos no gubernamentales, el acento vigoroso de la acción individualizada de determinadas personalidades, son algunas de las actitudes no deseables y que constituyen un factor seriamente limitativo en la concepción e instrumentación de la coordinación puesta al servicio del desarrollo educativo de las poblaciones indígenas en el contexto del respectivo desarrollo integral.

La cooperación internacional en relación con el desarrollo educativo de las poblaciones indígenas.

a) Las diversas agencias internacionales que operan en América Latina en sus respectivos campos de competencia, tienen el propósito de contribuir con los esfuerzos que realizan los países, en el marco de sus correspondientes decisiones políticas y estratégicas. En el campo general de educación particularmente referido al desarrollo educativo de las poblaciones indígenas, con diversificadas arcas de énfasis, participan: la UNESCO, a través de sus diversos programas y del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL); la OEA, a través del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) y de sus órganos especializados; el Instituto Indigenista Interamericano (III) y el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA); la OIT en el campo de la Formación Profesional; y en menor grado, otras agencias internacionales de carácter intergubernamental y también de carácter no gubernamental, como es el caso del Consejo Internacional para la Educación de Adultos (CIEA).

b) La participación de tales organismos internacionales tiene como punto de partida las inquietudes y requerimientos nacionales, específicos, que se traducen formalmente en proyectos con el señalamiento de la prioridad que corresponda a nivel de las necesidades globales del país. De la apreciable cantidad de proyectos educativos que generan los países latinoamericanos y que comprometen la cooperación financiera y técnica de los organismos internacionales, es importante subrayar que un porcentaje mínimo está destinado propiamente a apoyar el desarrollo educativo de las poblaciones indígenas.

c) La situación referida anteriormente tiene las siguientes posibles causas: la no presentación formal de proyectos específicos, por parte de los países, en razón de decisiones políticas o de carencia de cuadros calificados de personal para la elaboración de proyectos; la actitud poco agresiva (en el mejor de los sentidos) de los organismos internacionales para promover el interés y la acción de los países en relación con una de las carencias más significativas del desarrollo educativo latinoamericano, como es el caso de la educación de las poblaciones indígenas; la limitación de recursos humanos y financieros de las agencias internacionales para comprometer su participación en la tarea señalada, particularmente si se trata de proyectos de gran aliento con un significativo componente de carácter político-social; el desconocimiento por parte de las poblaciones indígenas de las posibilidades de captación de la cooperación internacional y su limitada capacidad de gestión con los respectivos órganos gubernamentales de enlace para lograr tal cooperación; en no pocos casos, la rigidez burocrática y la falta de visión de los órganos nacionales de planeamiento en relación con la problemática del desarrollo educativo de las poblaciones indígenas como indispensable componente de su desarrollo integral; la atomización de las acciones del sector-educación y de los otros sectores de la actividad económica y social del país y la consecuente dificultad de planificar y ejecutar proyectos integrados.

d) En el ámbito de acción de los organismos internacionales, ocurre que cada uno de ellos tiene determinados campos de competencia y persigue el propósito de concretar con los países determinadas acciones conjuntas en la línea de su énfasis y crédito institucionales. Es necesario reconocer el esfuerzo reciente que están haciendo diversos órganos componentes del sistema de la OEA, por ejemplo, en la dirección de profundizar la coordinación de sus acciones y participar conjuntamente en el marco de proyectos integrados de desarrollo educativo, definido por los países, dentro de los cuales su participación no abarcaría necesariamente la totalidad del proyecto. Esta es una tendencia relevante en cuya evolución el Instituto Indigenista Interamericano, el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA y el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA), pueden jugar un papel muy importante asociando su esfuerzo al de otros organismos internacionales que definan estrategias acordes con el propósito señalado.

OBJETIVOS GENERALES DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LAS POBLACIONES INDIGENAS DE AMERICA LATINA

2.1. Objetivos Generales

Teniendo en cuenta lo planteado en la primera parte del presente trabajo, que por su carácter general no agota las posibilidades de análisis y planteamiento de perspectivas en relación con la problemática en consideración, a título de incitación a una reflexión cada vez mas profunda e intencionada a una realidad concreta, se proponen los siguientes objetivos generales de los programas educativos de las poblaciones indígenas de América Latina:

1) Contribuir al conocimiento, explicitación, divulgación e interiorización de la pluralidad cultural -y por tanto, lingüística- de la sociedad global; y apoyar la generación, consolidación y profundización -según sea el caso- de la correspondiente política de desarrollo cultural igualitario para los diversos grupos que conforman la sociedad global.

2) Contribuir a la toma de conciencia nacional y a la afirmación de la decisión política en el sentido de que uno de los objetivos a que aspira una sociedad global -explicitado en el correspondiente proyecto nacional- sea el desarrollo integral de las poblaciones indígenas, dentro de sus respectivos contextos culturales y regionales, con particular incidencia en las arcas rurales y selváticas.

3) Contribuir a la institucionalización de las políticas y programas de desarrollo educativo de las poblaciones indígenas como componentes indispensables de las correspondientes políticas y programas de su desarrollo integral, en el marco del plan nacional de desarrollo económico y social y del plan nacional de desarrollo educativo, afirmando la practica social de la participación indígena en la formulación, ejecución y control de los mismos.

4) Contribuir a la concepción y praxis de la educación indígena, teniendo como punto de partida su propia e intransferible realidad; su grado de desarrollo cultural; el uso y enriquecimiento de su lengua nativa, en armoniosa complementación estratégica con una progresiva castellanización; su experiencia de educación informal; su nivel tecnológico; sus formas de propiedad, de trabajo y de organización social de la producción; y sus potencialidades para la autogestión en la promoción de sus propios servicios educativos, que

afirman su propia personalidad dentro de un sistema educativo nacional razonablemente flexible.

5) Contribuir a la democratización cualitativa y cuantitativa de los servicios educativos y a la renovación creativa e imaginativa de la educación indígena, dentro del marco de la educación permanente, en el espíritu de que su concepción general y su estrategia operacional deberán enriquecerse y funcionalizarse a partir de la observación y análisis de las realidades concretas y heterogéneas de las poblaciones indígenas en sus respectivos contextos histórico-culturales.

6) Contribuir a la búsqueda permanente de la coherencia doctrinaria, normativa, metodológica y operacional entre los elementos que participan en el apoyo al desarrollo educativo de las poblaciones indígenas; al uso racional de los recursos; y a la operacionalización de la potencialidad educativa de la sociedad global, en servicio a las poblaciones indígenas, teniendo como vehículo a la educación intercultural.

2.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos serán las desagregaciones y complementaciones de los objetivos generales, en relación con las circunstancias particulares de cada sociedad nacional, teniendo en cuenta que las llamadas poblaciones indígenas no son una sola realidad, sino un conjunto de realidades heterogéneas con el denominador común de su estado de marginación, subdesarrollo y explotación.

3. ALGUNAS ACCIONES REFERENCIALES PARA LA FORMULACION DE ESTRATEGIAS DE DESARROLLO EDUCATIVO DE LAS POBLACIONES INDIGENAS

3.1. En relación con el objetivo general 1

a) Diseñar y ejecutar proyectos integrados -en base a la participación de equipos interdisciplinarios- para contribuir a formar conciencia entre los diferentes grupos que conforman una sociedad nacional acerca de la realidad pluricultural y por tanto plurilingüe de la sociedad global; y de la afirmación del respeto consciente y de la necesidad de conservar, divulgar, defender y enriquecer todas las expresiones culturales que correspondan a las poblaciones indígenas.

b) Divulgar, en una perspectiva de educación intercultural, las expresiones culturales de las poblaciones indígenas a nivel local, nacional e internacional, haciendo uso de los más diversos medios.

c) Promover acciones conducentes a la generación, consolidación o profundización -según sea el caso- de una política nacional de desarrollo cultural y de su correspondiente estrategia, que afirme la voluntad nacional de su permanente perfeccionamiento a partir del expreso reconocimiento de su diversidad cultural, la cual debe ser considerada como el punto de partida para caracterizar la personalidad cultural de una sociedad nacional.

3.2. En relación con el objetivo general 2

a) Promover múltiples acciones conducentes a que el desarrollo integral de las poblaciones indígenas sea considerado y aceptado como uno de los grandes objetivos nacionales de la sociedad global.

b) Realizar las requeridas acciones de apoyo orientadas a que las propias poblaciones indígenas identifiquen y respeten la diversidad de sus contextos culturales regionales y sus distintos grados de desarrollo cultural.

c) Promover y apoyar las acciones relacionadas con el conocimiento que deseen tener las poblaciones indígenas acerca de las otras expresiones culturales de la sociedad global.

3.-. En relación con el objetivo general 3

a) Formular metas a corto, mediano y largo plazo de programas y proyectos de desarrollo educativo de las poblaciones indígenas, como componentes de los respectivos planes de desarrollo integral de dichas poblaciones e insertos en los correspondientes planes de desarrollo económico y social.

b) Realizar acciones de apoyo que sean requeridas -acorde con las definiciones políticas de cada país- para intensificar la participación de las poblaciones indígenas en el proceso de toma de decisiones que atañen a su desarrollo comunitario y al destino histórico y desarrollo de su sociedad global.

3,4. En relación con el objetivo general 4

a) Cooperar con las poblaciones indígenas en el diseño de proyectos integrales de desarrollo educativo ajustados a las condiciones histórico-reales en que se realizan, considerando para tal efecto la participación financiera y técnica de los pertinentes organismos nacionales y, de ser necesaria, la de los organismos internacionales.

b) Asesorar y apoyar las múltiples acciones conducentes a la sistematización de la concepción, estructura, organización y funcionamiento de las empresas comunitarias autogestionarias de las poblaciones indígenas, uno de cuyos indispensables componentes sea la educación de adultos.

c) Apoyar las acciones de capacitación requeridas en materia de planeamiento económico-social, a nivel macro-regional y a nivel micro-comunitario.

d) Asesorar a las poblaciones indígenas y a los organismos de decisión nacional pertinentes en la formulación y ejecución inicial, consolidación o profundización -según sea el caso- de la correspondiente política nacional de educación bilingüe, que afirme el uso de las lenguas nativas en el proceso educativo de niños, jóvenes y adultos indígenas, en base a un enfoque estratégico flexible y diversificado, que considere complementariamente una progresiva castellanización.

e) Promover y apoyar la promoción autogestionaria de los servicios educativos que generan las poblaciones indígenas en respuesta a sus legítimos intereses, necesidades y expectativas, expresadas libremente y sin intermediarios.

3.5. En relación con el objetivo general 5 :

a) Asesorar y apoyar a las poblaciones indígenas en la identificación y definición de sus prioridades educativas, que emerjan de su propia realidad, teniendo en cuenta que uno de sus componentes es su marginación en el desarrollo cultural y educativo de la sociedad global, con el propósito de definir acciones concretas que permitan atender las múltiples carencias cuantitativas y cualitativas que se derivan del referido componente de marginación.

b) Apoyar, en el entendimiento anterior, las acciones destinadas a generar respuestas educativas propias para el proceso de post-alfabetización de la población indígena adulta, haciendo uso de diversos medios e instrumentos, entre los cuales conviene considerarse el material bilingüe de lectura complementaria, en cuya caracterización y desarrollo el protagónico esfuerzo nacional puede ser complementado con el apoyo que al respecto pueda prestar el Instituto Indigenista Interamericano.

c) Colaborar en la sistematización de la relevante experiencia educativa campesina en materia de nuclearización de los servicios educativos en el espíritu de: afirmar la concepción y praxis de la educación como responsabilidad social comunitaria; racionalizar la oferta educativa del Estado y el esfuerzo que en función del desarrollo educativo realizan las poblaciones indígenas; utilizar la potencialidad educativa y la capacidad instalada de la comunidad en su conjunto para los diversos programas y proyectos educativos; y dimensionar estratégicamente el desarrollo cultural y educativo a realizar en un ámbito determinado, que comprende «una unidad geográfico-social más o menos homogénea».

d) Asesorar y apoyar las acciones encaminadas a la búsqueda creativa e imaginativa de una estrategia de operacionalización de la educación permanente en el medio indígena, teniendo en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos: el estudio y análisis de la rica experiencia de las comunidades indígenas en el

vasto campo de la educación informal; las prioridades educativas por atender; la visión de presente y de futuro del proyecto de vida de las poblaciones indígenas; y de la factibilidad de recursos a corto, mediano y largo plazos.

3.ó. En relación con el objetivo general 6:

a) Apoyar las acciones destinadas a la capacitación de los cuadros de personal indígena en los distintos niveles, con el propósito de lograr coherencia en la concepción y praxis de sus programas educativos.

b) Asesorar y apoyar a las poblaciones indígenas en la definición de los alcances, mecanismos e instrumentos de la coordinación de sus programas educativos en el frente interno y externo, como elemento de una coordinación de mayor aliento para el desarrollo integral de dichas poblaciones.

c) Cooperar con los otros grupos que conforman la sociedad global en el diseño de una estrategia básica de educación intercultural, que permita a todos los grupos conocer y estudiar la diversidad de las expresiones culturales e identificar las tareas a realizar para afirmar la identidad nacional